

Evaluación de los aprendizajes en la formación de profesorado: tres casos y una problemática en común ^(*)

Raquel Bedetti, Josefina Ganuza y Eliana López

Palabras clave:

educación superior · evaluación de los aprendizajes · aprendizaje significativo

Keywords:

graduate level education · evaluation of the learning process · meaningful learning

Resumen. El siguiente artículo propone una mirada reflexiva sobre las propias prácticas evaluativas en la formación del profesorado, en la ciudad de Santa Fe, en tres espacios curriculares y ámbitos distintos: en la cátedra de Guitarra Armónica Aplicada, del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música (FHUC, UNL), en las cátedras Lengua y Literatura y su Didáctica, en los Profesorados de Nivel Inicial y Especial para Discapacitados Intelectuales, del ISPI Dra. Sara Faisal, y en las cátedras Ciencias Sociales y su Didáctica en los Profesorados de Nivel Inicial y de Educación Primaria en el ISPI San José de Adoratrices.

Las autoras nos centramos en una misma concepción acerca de la evaluación, desde la práctica situada y la participación entre los sujetos en relación implicados (docentes y estudiantes) y nos preguntamos acerca de la evaluación de la construcción del conocimiento en la relación entre las instancias de evaluación parciales y el examen final.

Abstract. The following paper contains reflections on the evaluation process during the formative stages of the Teaching Training Courses in Santa Fe city, in three distinct institutions and in different careers: Applied Guitar Harmonics in the Music Teaching Course of Instituto Superior de Música (FHUC, UNL), Language and Literature and its Pedagogy in the Teaching Courses of Initial Level and the Special Level for the Intellectually Impaired of ISPI Dra. Sara Faisal, and Social Sciences and its Pedagogy in the Teaching Course of Initial Level and Elementary School of ISPI San José de Adoratrices.

The authors focus on a single conception referred to evaluation taking as a starting point the located practice and the participation between the engaged subjects (teachers and students) and question about the evaluation of knowledge construction in the established connections between term exams and final exams.

(*) El presente trabajo fue producido para el Seminario de Posgrado «Evaluación de los aprendizajes», dictado y corregido por la Lic.

Susana Celman, en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la FHUC, UNL.

Los disparadores de esta experiencia

En este artículo realizaremos un breve recorrido por las prácticas evaluativas como docentes formadoras de futuros profesores, en distintas instituciones y espacios curriculares de la ciudad de Santa Fe.

Las instituciones en las que desempeñamos nuestra profesión son instituciones tradicionales de nuestra ciudad. Las entendemos tradicionales en virtud de desenvolver una larga trayectoria en la formación docente de la zona, y por el afianzamiento que en el imaginario de la comunidad santafesina han logrado, a través de sus egresados y de las propuestas de enseñanza que han impartido. Actualmente, concurren jóvenes de distintas edades, pertenecientes a diversos contextos sociales, no sólo de la ciudad de Santa Fe, sino de localidades vecinas y otras provincias. Los motivos por los cuales eligen los profesorado en cuestión son variados. No obstante, encontramos en común en el alumnado una fuerte decisión por enseñar.

Además de desempeñarnos en el mismo nivel de enseñanza, compartimos un modo de evaluar: acompañamos el proceso de aprendizaje y evaluación parcial de nuestros alumnos. Creemos pertinente referirnos conceptualmente a la evaluación como una actividad crítica del conocimiento y una herramienta de aprendizaje, como una estrategia para realizar ajustes o mejoras. La evaluación es una instancia de acreditación de conocimientos adquiridos y aprendidos, pero, ¿cuál es nuestro objeto a evaluar, sólo conocimientos teóricos o expresión de esos conocimientos mediante relaciones, esquematizaciones, producciones creativas? En nuestras cátedras, la evaluación constituye un instrumento construido, ya que “es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes” (Litwin, 1998:14). Los aprendizajes se construyen en el transcurso de la cátedra; la intencionalidad en el diseño de la planificación es que los alumnos, de manera individual, puedan expresar por escrito, oralmente o desde dispositivos multimediales la elaboración de sus aprendizajes, acompañados en el proceso por las diversas actividades planteadas en las clases. En palabras de Perrenoud: “la acción de enseñar se presenta como una continuidad, un vaivén, una repetición, un ajuste, una reflexión, que suceden en el

tiempo y que permiten, de ese modo, diversas posibilidades de retomar algo, de volver a empezar, de volver a hacer, etc.” (Bélair, 2000:11).

Pero advertimos que es común que ese proceso no se refleje en las instancias finales orales de las correspondientes cátedras. Esta cuestión será objeto central de análisis a lo largo del desarrollo de este trabajo. Consideramos que lo aprendido de una disciplina en la formación de profesorado se acredita mediante el examen final dispuesto a tal fin, pero también entendemos que la evaluación no es ese examen final ni la acreditación de la materia, sino que está presente en el proceso de aprendizaje mismo y se incorpora en la acreditación final (cfr. Celman, 2003), o en otras palabras, la evaluación implica también un constructo de aprendizaje (cfr. Celman, 1998). Nos centramos en la evaluación formativa, ya que

el profesor adopta un papel de recepción y disponibilidad (en lugar del transmisor de conocimientos y del de poder autoritario). Según Gayet, este tipo de enseñanza se asemeja de algún modo a una tutorización, que tiene como objetivo principal acompañar al alumno en la búsqueda del saber. En este contexto, la evaluación es ante todo formativa. Se convierte en una autoevaluación y en una coevaluación, sin negar por otra parte su carácter sumativo, que se orienta principalmente hacia el análisis de la evolución y del progreso del alumno. (Bélair, 2000:16)

De aquí desprendemos algunos interrogantes: ¿qué expectativas tenemos a la hora de pensar en la elaboración de las consignas de las evaluaciones parciales? Estas expectativas, ¿cambian en el examen final? ¿O son los alumnos quienes modifican sus perspectivas respecto de sus exámenes? De ser así, ¿cuál es el motivo que genera este cambio? Consideramos a la evaluación como el espacio en el que se aúnan los procesos de la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones que surgen entre ambos (cfr. Celman, 2008:3), es decir, no sólo implica la instancia en la que los sujetos evaluados deben acreditar los saberes aprehendidos, sino también que, como momento de enseñanza en sí misma, permitirá entrever cómo esos conocimientos nuevos se traman en las redes de significación desde la subjetividad del estudiante con las problemáticas disciplinares situadas en la práctica docente. En palabras de Celman,

“desde estos conceptos de práctica situada y participación (...) la evaluación de los aprendizajes es una práctica social que construyen sujetos en relación (docentes y estudiantes) incluidos mediante diferentes formas participativas en una institución significada” (Celman, 2008:3).

He aquí que nos interpelamos en cuanto a lo que hacemos y a cómo lo hacemos: si planteamos un recorrido de la disciplina, si proponemos un acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el diálogo, en la retroalimentación y en la transposición permanente de los contenidos conceptuales a posibles situaciones de enseñanza (y nos valemos de observaciones de aula, situaciones problema, etc.), si proponemos exámenes que acreditan la asignatura desde los conceptos fundamentales de las áreas curriculares abordados desde problemáticas concretas y esperamos que la resolución de las mismas sea desde la reflexión y no la reproducción, puesto que, junto con Celman, sostenemos que

como en otras problemáticas educativas, es probable que la mejora de las prácticas de los profesores no pase primordialmente por informarse y seguir “paso a paso” unas prescripciones elaboradas por los expertos, sino por recuperar juntos y con sus estudiantes el ejercicio de la autonomía con relación al saber y al valorar. (Celman, 2002:16)

Entonces, ¿por qué en la mesa examinadora final persiste la reproducción de conceptos? Como docentes formadoras de formadores nos posicionamos en una metodología de evaluación final pensada ya sea a partir de un examen escrito, oral o de actuación, o una combinación entre estas posibilidades, teniendo muy en cuenta que el instrumento evaluativo que diseñamos

debe estar diseñado de manera tal que permita apreciar en síntesis el aprendizaje logrado por el alumno a lo largo de todo el curso. (...) debe tener un alto grado de validez de contenido y de validez predictiva. Debe representar, en consecuencia, una muestra significativa del universo de contenido de la asignatura a la vez que debe predecir eficazmente el desempeño posterior del alumno sea dentro o fuera del ambiente escolar. (Litwin, 1998:161)

2. En cada cátedra...

2.1. Ciencias Sociales y su Didáctica⁽¹⁾

Ciencias Sociales y su Didáctica II, en el Profesorado de Educación Primaria, en el ISPI N° 9017 San José Adoratrices, de gestión privada. Su población académica corresponde, en su mayoría, a alumnas que pertenecen a diversas zonas de la ciudad, como así también de otras localidades y provincias, que llegan a nuestra institución con deseos de formarse como Profesoras de Educación Primaria y para Nivel Inicial. Cabe aclarar que la institución tiene una oferta educativa más amplia, pero por razones de pertinencia sólo haremos mención a los profesorados.

Respecto del espacio curricular de Ciencias Sociales y su Didáctica II, corresponde al plan de estudios vigente a nivel jurisdiccional, siendo una cátedra que es correlativa de la Ciencias Sociales y su Didáctica I, en los dos profesorados, asignatura de cursado anual obligatorio de tercer año, con dos instancias de examen parcial (escrito individual) que acreditan la regularización de la materia, por lo tanto derecho a rendir la instancia final, en un examen oral individual. En ambas instancias parciales, se realizan devoluciones ya sea con observaciones en los márgenes del escrito y de manera oral para terminar de cerrar interrogantes con la alumna personalmente.

En cuanto al desarrollo de la cátedra, se intenta seguir una línea de coherencia entre lo que se trabaja en el aula (lo que se enseña) y la postura desde la cual se aborda la cátedra con relación a la Didáctica de la Ciencias Sociales. Al tratarse de una didáctica específica para nivel primario e inicial, se piensa la enseñanza para un grupo particular de alumnos. Su objetivo es el aprendizaje situado. Se trabaja desde el enfoque crítico hermenéutico, es decir, partiendo desde los saberes previos de las alumnas, buscando producir el conflicto cognitivo, manteniendo el diálogo entre las disciplinas que integran las Ciencias Sociales que se enseñan en las aulas del nivel primario. Es aquí donde cobra importancia el concepto de la Transposición Didáctica, que definimos como la modificación de los contenidos de una disciplina para transformarlos de conocimiento erudito a conocimiento “enseñable”. La cátedra se desenvuelve a partir de la presentación de perspectivas que abordan la realidad social que se quiere enseñar, apelando al desarrollo de la actitud crítica. Se explicita a las alum-

(1) Espacio dictado en el ISPI N° 9017 San José de Adoratrices, en los Profesorados de Nivel Inicial y de Educación Primaria.

nas la adopción de un paradigma de enseñanza que tiende a la construcción, la relación entre pasado y presente, desde una mirada dinámica, cambiante y enriquecedora. Para ello, se utilizan como fuentes de información materiales bibliográficos de autores especialistas en los temas de Ciencias Sociales y manuales escolares vigentes, para analizar la presentación y desarrollo de los temas a ser enseñados, generar nuevas actividades que amplíen y/o complementen lo propuesto desde las editoriales, para acercar a la realidad del aula a través de la reformulación, muchas veces, de materiales puros transformados en didácticos, todo en función de que las alumnas comprendan cuál es el criterio de selección de la bibliografía, el estilo de trabajos y análisis de esos textos desde diversas perspectivas que les permitan “ver” la diversidad de formas de abordar las Ciencias Sociales en las aulas. No sólo es una metodología de cátedra transparentar lo que se enseña y cómo se enseña, sino también al tomar conciencia de que el acto de enseñar se encuentra atravesado por las teorías que se plasman en las prácticas y las misma subjetividad de quien enseña como dimensiones que interactúan, para que las futuras docentes tomen conciencia de la clase de decisiones que tendrán que tomar en sus configuraciones didácticas, regidas por la coherencia y la adopción de una postura al respecto. Este planteo se intenta recuperar en el examen final: que las alumnas logren elaborar durante el cursado una definición de Ciencias Sociales y, en base a ello, enfoquen el proyecto de trabajo final, pues estamos trabajando con alumnas de un tercer año de las carreras de Educación Primaria y Educación Inicial, que en algunos casos ya se encuentran realizando sus primeras prácticas.

Otra de las cuestiones que hacen al desarrollo de la cátedra se presenta en el primer examen parcial, cuyo objetivo principal es que las alumnas logren comprender y trasponer las lecturas de los textos teóricos, a la luz del análisis de una situación de enseñanza y de la elaboración de definiciones de Ciencias Sociales y Didáctica. Estos dos ejercicios sirven para que evidencien lo que razonaron de los textos en relación con la comprensión de los temas trabajados hasta el momento. En el segundo examen parcial, el objetivo es que el alumno logre establecer relaciones entre los temas trabajados en el segundo cuatrimestre con los abordados en el primer cuatrimestre. El estilo de examen es similar al del primer cuatrimestre, aunque se complejiza el análisis de casos

de situaciones de enseñanza, ya que se pide la elaboración de una red conceptual que integre temas abordados hasta el momento.

En ambas oportunidades, las devoluciones se realizan de manera personalizada, constanding de aclaraciones al margen de las respuestas, como así también explicaciones orales que refuerzan lo escrito en las hojas de examen. También resulta muy interesante la posibilidad de rehacer las consignas hasta que logran un nivel de trabajo bibliográfico, que se evidencia en la complejidad de la reelaboración de las mismas y la fundamentación teórica, pues constituye una primera síntesis de los temas para el examen final. Para el examen final se les solicita a las alumnas que elaboren, ellas mismas, una definición de Ciencias Sociales, y que desarrollen la planificación de una clase o unidad didáctica, donde se les pide que, en la defensa oral, además de desarrollar el contenido teórico que abordan en la planificación, evidencien la coherencia de concepciones teóricas con el planteo de la clase o unidad, según corresponda.

Los últimos encuentros se dedican para preparar y consultar el trabajo que deberán defender oralmente.

2.2. Lengua y Literatura y su Didáctica⁽²⁾

Las cátedras se imparten en el ISPI Dra. Sara Faisal, institución con más de cincuenta años en la ciudad de Santa Fe dedicada a la formación de profesorado desde su inicio, y posteriormente ha ido anexando distintas unidades académicas y niveles, siempre en función del ideario con el que se fundó. Brevemente, el perfil institucional en su ideario es: promover la formación integral armónica y permanente de la persona humana, en la totalidad de sus dimensiones: biológica, sociológica, social y espiritual, propender a difundir e intensificar la cultura humanística, científica, velar por la observancia y cumplimiento de las reglas de la ética profesional, fomentar el espíritu de solidaridad, asistencia y respeto, considerar a los miembros de su comunidad en su singularidad, y alentando en todos la confianza que les permita desarrollar sus potencialidades y talentos, actuar con un espíritu amplio, participativo, pluralista, que posibilite la integración de todos los que comparten estos principios.

(2) Espacios dictados en el ISPI N° 9105 Dra. Sara Faisal, en los Profesorados de Educación Inicial y Especial para Discapacitados Intelectuales. Cabe aclarar que las cátedras se denominan, en Inicial, Literatura y su Didáctica, pero en Especial, Lengua y Literatura I y su Didáctica, conforme al diseño jurisdiccional de la provincia del año 2003. A fines operativos, y por tratarse de objetos disciplinares sensiblemente diferenciados, la institución ha optado por desarrollar en la asignatura I sólo Lengua y en la II (correspondiente al 2do. año de estudios) sólo Literatura, al igual que los diseños curriculares de otros profesorados que sí se han revisado y reformulado.

En la actualidad cuenta con el Instituto de Educación Especial, con Nivel Inicial, Primario, Secundario y tres carreras superiores (Profesorados de Educación Inicial, de Educación Especial en Discapacitados Intelectuales, Técnica en Familia, Niñez y Adolescencia en Situación de Riesgo). A su vez, por ser una institución de gestión privada, depende de la Asociación Femenina de Profesionales de Santa Fe, organismo creado a los fines de aglutinar las distintas unidades académicas. Su trayectoria y espíritu educativo han sentado cimientos en la sociedad santafesina, ya que el vector de la Asociación es (y ha sido) la vanguardia en educación y la atención a las necesidades sociales de la comunidad. Nos centraremos en el nivel terciario, dado que las cátedras mencionadas se dictan en éste.

El alumnado del Nivel Superior de la institución proviene tanto de la ciudad como del interior de la provincia y de provincias vecinas. En su mayoría son alumnas mujeres las que cursan las carreras, y las edades oscilan en la franja de los dieciocho y cuarenta años. Las motivaciones que traen para formarse son distintas, según la carrera que cursen, pero podemos ubicar el factor común no sólo en la formación para la enseñanza, sino también en miras a desarrollarse en sectores vulnerables de la comunidad. A pesar de ser una institución privada, los aranceles de cuotas son muy bajos, y cuenta con un sistema de becas para los estudiantes. El cupo de alumnado es pequeño, dado que se tiende a la educación personalizada y al acompañamiento académico durante su carrera, y a posibilitar la inserción laboral, una vez egresados.

Los espacios curriculares que nos atañen, por diseño jurisdiccional, se encuentran en primero y segundo año de la carrera, son correlativos entre sí y con respecto a los trayectos de práctica profesional y residencia de tercero y cuarto año, son de cursado regular presencial anual, cuentan con dos trabajos prácticos y un parcial (con dos recuperatorios) obligatorios (quedando a criterio del docente el diseño de cada instancia). Sólo pueden acreditarse de forma regular y no libre, y por examen final ante tribunal.

Asimismo, se desarrolla transversalmente la alfabetización académica, dado que el espacio curricular resulta propicio para comenzar a trabajar en la formación de lectores críticos y activos, que dialoguen e interpelen los textos. En los trabajos prácticos, se procura establecer razonamientos críticos en cuanto a los aportes teóricos y la resolución de situaciones áulicas, al diseño de mate-

riales didácticos propios, sobre todo en vistas a que el segundo práctico guarda estrecha relación con observaciones de clase específicas en diversas instituciones educativas. Se proponen también prácticos de campo integrados con otras cátedras, por ejemplo Literatura y su Didáctica junto con Didáctica de la Educación Inicial I, ambas materias del mismo año de cursado (2do.) y con igual régimen, en el Profesorado de Educación Inicial, o Lengua y su Didáctica con Teoría del Currículum y Didáctica, también del mismo año de estudios (1ro.) en Educación Especial. En tanto en la evaluación parcial, se espera recuperar aportes teóricos aplicados a situaciones-problema hipotéticas. Cada instancia de escritura consta de dos devoluciones, una personalizada en las que se pide que se reescriba, en caso de ser necesario, aquello que deba revisarse, y otra de coloquio grupal, en el que se procura que, entre pares, se expongan las problemáticas con las que se encontraron para resolver las actividades. Es decir, se busca permanentemente el espacio de retroalimentación como eje de aprendizaje. Al cierre de la cursada, se propone un ateneo de cátedra, para el cual deberán organizarse en grupos, seleccionar casos de las observaciones áulicas que realizaron, describirlos, analizarlos y proponer estrategias superadoras a las problemáticas planteadas, siempre en el marco de las didácticas específicas en cuestión. Durante todo el cursado, se procura que los estudiantes vayan armando su portafolio⁽³⁾, ya que en esta propuesta evaluativa “El alumno hace una evaluación de sus propios trabajos debiendo analizarlos en sus logros, sus errores, sus dificultades. (...) El alumno puede mostrar la evolución de su desempeño, su mejoramiento progresivo, discutir los problemas y aspectos que no ha podido resolver todavía” (Camilloni, 1998:173). Los objetivos de todas las propuestas evaluadoras son que los estudiantes puedan aprender los objetos disciplinares situándolos y contextualizándolos, y logren trasponer, a su vez, las disciplinas a un quehacer docente efectivo. Por otra parte, al ser espacios específicos en una formación de profesorado que implican varias disciplinas y ciencias, deviene más que interesante proponer el tipo de trabajos integrados entre áreas, en función de los objetivos propuestos más arriba.

Para el examen final, se pide la presentación de una planificación (que fue armándose en el cursado) sobre un tema a ser enseñado, y en el tribu-

(3) Evaluación de portafolio:
«evaluación que se realiza sobre las producciones de los alumnos. (...) El alumno selecciona sus mejores trabajos y los pone a disposición del análisis del docente. Para el docente y para el alumno, esta carpeta o portafolio de trabajos tiene la función de representar los aprendizajes que el alumno ha realizado a lo largo de su curso. (...) La forma de presentación de los trabajos puede ser variada, incluyéndose producciones escritas, gráficas, grabadas, videos, objetos, etc.” (Camilloni, 1998: 173).

nal examinador se debe defender la propuesta: la metodología procura que el alumno transparente una síntesis teórica de la asignatura aplicada a un ejercicio docente hipotético y tangible. En virtud de haber trabajado durante el año a través de los portafolios, se tiene en cuenta en el examen final todo lo producido en el cursado de la asignatura (portafolios que también deben llevar a la mesa examinadora, con sus borradores y reescrituras preferentemente). Se procura, en cada instancia del cursado, la construcción de sentidos en torno a las instancias evaluadoras, ya que dada la formación profesional integral, entendemos que es productivo realizar el tipo de cursada antes descripta. Pero he aquí donde, ante preguntas de resolución de casos posibles planteados a raíz de lo traído al examen, persiste la conceptualización teórica de la bibliografía como 'lugar seguro' de respuesta. En otras palabras, lo que se espera es

promover la construcción de situaciones evaluativas en las que se permita conocer las formas predominantes de trabajo con el conocimiento que ese grupo de alumnos está realizando dentro de la propuesta didáctica planteada por el profesor. Se privilegiarán así las problematizaciones que recuperen las tramas conceptuales en torno a casos o problemas contextuados, que demanden el empleo de diferentes procesos cognitivos complejos y personalizados, en lugar de intentar que los estudiantes muestren la capacidad de reproducir conceptos, principios o procedimientos, por más valiosos que estos sean desde el punto de vista científico. (Celman, 2008:9)

¿Por qué la capacidad de transposición sobre la cual se estuvo ejercitando durante todo el año queda anulada en la instancia de "acreditación" de la materia? ¿Acaso las representaciones que los alumnos tienen de los exámenes finales y de lo que deben dar cuenta en la muestra de aprendizaje están tan arraigadas que una propuesta que se negoció y ensayó oportunamente pierde sentido? ¿Qué sentido se asigna a este tipo de prácticas evaluativas, que insisten en plantear exámenes del tipo validación de conceptos, como si fuera lo exclusivamente relevante y esperado?

2.3. Guitarra Armónica Aplicada⁽⁴⁾

La cátedra se inserta en la formación disciplinar básica, con el objetivo general de obtener un manejo esencial del instrumento para contar con una herramienta didáctica en la futura actividad docente. La evaluación tiene que ver con lo disciplinar, y no con su didáctica, objeto de estudio de otras cátedras en el Profesorado de Música. Esta asignatura, en el ingreso a la universidad, forma parte del módulo Música, por lo tanto los ingresantes deben aprobar parte de este módulo con un repertorio sugerido de estudios, obras y canciones, donde la guitarra cumple las dos funciones, la de tocar en forma solista y la de acompañar a la voz. Ya en la carrera de grado, el estudiante debe cursar guitarra durante tres años. Cada año se aprueba con una evaluación final delante de un tribunal, a la que se accede regularizando la materia a través de la presentación de trabajos prácticos y la aprobación de dos parciales cuatrimestrales, demostrando en cada situación un repertorio instrumental y/o vocal instrumental. Es importante señalar que las cátedras de instrumento que pertenecen a los profesorados o licenciaturas con orientación instrumental tienen como objetivo el dominio del instrumento y un conocimiento profundo de la literatura para éste, ya sean transcripciones u obras originales, lo que conlleva un recorrido diferente de la materia expuesta y otras exigencias de acreditación. Quienes eligen el Profesorado de Música, no necesariamente son instrumentistas formados, o tal vez tocan otro instrumento y eligen en la guitarra un recurso didáctico, porque este instrumento presenta características realmente ventajosas: permite una relación directa con el alumno, el docente que toca la guitarra está de frente al alumno y puede utilizar su voz simultáneamente, es muy representativo de nuestro folklore, es de fácil traslado, es económico, etc. Tradicionalmente los programas de esta cátedra, planificaban la evaluación “bajando” las exigencias en cuanto a cantidad de obras, dificultades técnicas, etc. con respecto a las cátedras de instrumento de la especialidad, es decir que la evaluación se realizaba en función de una perspectiva centrada en el intérprete y las obras. Paulatinamente se van incorporando a las instancias de evaluación otros aspectos que se desprenden de los contenidos orientados a cumplir el objetivo general que es el de contar con la

(4) Cátedra dictada en el Profesorado de Música, ISM, FHUC, UNL.

guitarra como recurso didáctico, es decir, el manejo adecuado de la guitarra acompañante. El sistema de trabajos prácticos y parciales implementado hace unos pocos años por la cátedra implica presentaciones orales de trabajos de análisis, o determinados aspectos que concluirán en futuras interpretaciones, y sus respectivas devoluciones, asumiendo que “el aprendizaje es un proceso de desarrollo y no sólo un asunto de adquisición” (Bain, 2007:170). Asimismo, este sistema contribuye a “ayudar a los estudiantes a intentar comprender su propio aprendizaje” (Bain, 2007:180). Con el paso del tiempo, esta modalidad ofrece la posibilidad de una evaluación continua, que de hecho se lleva a cabo (a través del diálogo) clase a clase, demostrando que “el dialogo se convierte en fuente principal de la evaluación formativa, provocando así un análisis de estrategias del alumno a fin de extraer pistas para resolver los obstáculos que le quedan por salvar (Belair 2000:17).

La llegada del alumno al examen final implica tocar un programa en el que se muestra el trabajo durante el año cursado. Consiste en tocar, interpretando obras escritas o arregladas para la guitarra solista, y tocar, acompañando al canto. Y es aquí donde aparece una tensión entre el acompañamiento del aprendizaje y lo que escuchamos en el examen final: en el trabajo cotidiano, las devoluciones de los prácticos y de los parciales se llevan a cabo cumpliéndose el objetivo del programa completo, no siempre se ve reflejado todo lo trabajado en forma parcial.

Es importante señalar que se necesita “madurar” el programa para poder tocarlo y sostener un trabajo técnico durante el año; es fundamental aprender a escucharse. No basta con acceder a la obra, mecanizarla con una correcta digitación y analizarla desde el punto de vista musical: estos elementos facilitan la comprensión pero necesitan tiempo, es necesario tocar mucho esa obra, hacerla propia, son tiempos que debemos incluir en el recorrido. La actividad del aula, las audiciones, mostrar logros entre compañeros, son modalidades empleadas a tal fin, estableciendo así un continuo seguimiento individual. Estamos de acuerdo con Perrenoud, quien considera que “la evaluación formativa no es otra cosa que una manera de regular la acción pedagógica” (Perrenoud, 2008:14). Sin embargo, este proceso que concluye en el examen final, encuentra otras características, al tomar éste una modalidad de carácter definitivo, con un necesario resultado cuantitativo (cfr. Bélair, 2000:11). Esta

situación “nueva” necesita de una preparación previa de un diálogo–acuerdo entre las partes, y, de ser necesario, de la utilización de guías de evaluación consensuadas con anterioridad entre los docentes evaluadores y puestas en conocimiento de los alumnos antes del examen final. Entonces surge la pregunta, como docente de la cátedra: ¿Debería trabajar en este sentido, consensuando guías de evaluación de la interpretación para estas instancias finales con los colegas? ¿Debería proponer cambiar la modalidad de este examen final? O bien, las representaciones que tenemos, docentes y alumnos de las evaluaciones finales, ¿hacen que lo que antes logramos de manera sencilla se torne una situación severa y alejada del placer que nos permite nuestra práctica? ¿Es que sólo pensamos en la acreditación en estas instancias?

Esta instancia de evaluación final genera una situación en la que suelen jugar una mala pasada los nervios, sumada a la gran exposición que significa tocar (y tocar “solo”) delante de otros. Esta temática es muy propia de la actividad artística: músicos y cantantes la experimentan a cotidiano.

En referencia a la actividad del músico, hay aspectos internos que juegan un importante rol a la hora de llevarla a cabo. Gabriela Conti, en su libro *Afinando las emociones* (2007) define dos aspectos internos: el ejecutante y el guía: “es el ejecutante quien tiene a su cargo la realización de la acción la concreta acción de tocar, el guía es el que conduce, el que examina, quien evalúa esta acción” (Conti, 2007:11). El vínculo entre estos aspectos internos debe ser armónico, funcional y es tarea del docente y del trabajo desde el aula establecer un vínculo entre estas voces, entrenar al alumno en la capacidad de oír y trabajar sendos aspectos para incluirlo en el estudio cotidiano. Un ejemplo muy claro de este diálogo es cuando el ejecutante presta mucha atención al fraseo, a la expresividad y a la musicalidad, y el guía crítico dice que hay que tocar perfecto y no equivocarse. Los dos, ejecutante y guía deben dialogar y trabajar estrategias para aunar sus intenciones y permitir a la música expresarse. Es tarea del aula trabajar esta tensión, dirigiéndola a buscar un acuerdo, a pensar que ambas, musicalidad y técnica son necesarias para poder expresarse libremente. “A partir de aquí... sabré que es necesario estudiar minuciosamente porque me facilitará las cosas (...) sabré que necesito mejorar aspectos técnicos para poder expresar como deseo” (Conti, 2007:12).

3. En síntesis

Analizar nuestras situaciones de enseñanza lleva a pensar que la evaluación concluye al análisis de la práctica en su conjunto, tanto dentro del aula como en la institución “demostrar que ‘todo está conectado’, que no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar” (Perrenoud, 2008:9).

Asimismo, los actores, docentes y alumnos, individuales o institucionales, acompañan sus saberes de razones subjetivas y en definitiva de sus historias personales: “Aunque la evaluación pretende poner en práctica una razón científica y un rigor metodológico, no se realiza sino a través de los sujetos que adhieren a ella y comunican su fuerza a los modelos” (Perrenoud, 2008:20). Este autor habla de evaluación formativa, implicándola a espacios de prácticas innovadoras aún en sistemas educativos tradicionales, donde equipos pedagógicos o incluso docentes aislados intentan aplicarlas aún con medios precarios y concertando con las restricciones del sistema. Adopta una perspectiva descriptiva de estas prácticas comunes de evaluación continua desde el ángulo de su contribución, a la regulación de los aprendizajes en el recorrido del curso. “La evaluación formativa es un componente casi obligado de cualquier evaluación continua” (Perrenoud, 2008:104). Las regulaciones posibles se relacionan con la cantidad, confiabilidad y pertinencia de las informaciones recogidas por el docente, la imparcialidad en el tratamiento de estas informaciones, la coherencia y adecuación de las intervenciones que supone reguladoras, y en definitiva la asimilación de estas acciones por parte de los alumnos; “En cierto modo se podría decir que el principal instrumento de cualquier evaluación formativa es y será el docente comprometido en una interacción con el estudiante” (Perrenoud, 2008:107). Describe como obstáculo de regulación al del pensamiento de muchos docentes de creer que el espíritu del alumno sigue siendo una caja negra, que no es observable directamente.

Es difícil reconstituir todos los procesos de razonamiento, comprensión, memorización, aprendizaje (...) el pensamiento, las representaciones, los procesos de asimilación y acomodación, de diferenciación, de construcción de equilibrio de las estructuras cognitivas, aunque la formación de los docentes los haya familiarizado con las principales nociones de psicología del desarrollo y del aprendizaje. (Perrenoud, 2008:109)

4. Y entonces, ¿en dónde estriba la diferencia entre lo que creemos que hacemos y lo que efectivamente nuestros alumnos exponen como lo aprendido?

Algo que para nosotras como docentes resulta tan natural y evidente, transparente desde la propuesta de cátedra inicial no es tan claro para los alumnos. ¿A qué se debe esto? Estamos proponiendo trabajar desde la evaluación en términos de innovación, generar el pasaje de la heteronomía hacia la autonomía en cada uno de nuestros alumnos, creemos en que

la evaluación innovadora a menudo implica a los estudiantes en tareas individuales e impredecibles. Esto difiere del ensayo estándar, de las preguntas de examen que son iguales para todos. Por ejemplo, los portafolios requieren que los estudiantes decidan qué evidencias incluyen para demostrar sus logros. (Brown y Glasner, 2003:98)

Ahora bien, una respuesta apresurada podría ser que para el alumno, rehacer los trabajos constituye una pérdida de tiempo, si ya se los ha calificado con una nota aprobatoria, entonces quiere decir que no está tan mal, y lo que se cuestiona, será revisado para el final. Por esta razón, nos preguntamos qué concepto de evaluación estamos transmitiendo a nuestros alumnos en el desarrollo de las clases, ¿es que, acaso, tenemos incorporada tan fuertemente la idea de evaluación como muestra de resultados o aprendizajes adquiridos, que transmitimos la idea de acreditación en términos de cuánto se sabe y no cómo se aprendió? ¿O bien el currículo oculto de las instituciones y del nivel superior incide en los evaluados que desconfían de las propuestas de procesos de adquisición de aprendizajes y echan raíces las reproducciones conceptuales, regresando a los exámenes de acreditación de conocimientos per se? Al hacer que nuestros alumnos vean o “sientan” que la evaluación es una nueva instancia de aprendizaje en la que se ponen en juego otras capacidades, habilidades, creatividad, ¿seguimos transmitiendo una noción de evaluación de resultados ya que nuestros alumnos no alcanzan a comprender que rehacer las consignas, la práctica constante y a conciencia en la ejecución instrumental, constituyen una nueva forma de aprender conceptos, temas, relaciones, necesarias y hasta troncales de la disciplina? En estos ensayos en debate y retroalimentación en aquello que se rehace, ¿qué elementos implican precisamente un borrador de lo que se espera que se ponga en juego en el examen final? Recor-

demos que buscamos y propiciamos estas reescrituras ya que “la evaluación es un modo excelente de hacer que los estudiantes empleen tiempo en sus tareas”, dado que intentamos alejar que “algunas evaluaciones, como los exámenes finales, distribuyen este tiempo de forma poco efectiva, concentrándolo inmediatamente antes de la evaluación en lugar de distribuirlo a lo largo del curso” (Brown y Glasner, 2003:65).

Al plasmar esta primera mirada de nuestras prácticas, a partir de la evaluación, comprobamos que están presentes, de manera implícita, cuestiones referentes a un aprendizaje significativo, tenemos la intención de que nuestros alumnos que se están formando como profesores sean capaces de realizar sus propias indagaciones, establecer relaciones de distinto tipo, que puedan argumentar, ser lectores activos y productores de un pensamiento crítico, y tomen conciencia de la importancia de una continua reflexión de las propias prácticas.

Es necesario pensar y compartir en los ámbitos educativos lo que Brown y Glasner (2003:65) detallan:

- una buena práctica motiva el contacto de los estudiantes con los profesores;
- una buena práctica motiva la cooperación entre los estudiantes;
- una buena práctica motiva el aprendizaje activo;
- una buena práctica proporciona un feedback;
- una buena práctica enfatiza el tiempo dedicado a cada tarea;
- una buena práctica comunica expectativas altas;
- una buena práctica respeta la diversidad de talentos y modos de aprender.

5. Primeras aproximaciones...

Luego del recorrido realizado, podemos afirmar que el modo de evaluar que nos ha unido tiene como ejes comunes a la evaluación situacional y la evaluación centrada en la promoción y conocimiento de la apropiación y transferencia de los aprendizajes construidos por nuestros alumnos a lo largo del cursado de las respectivas materias, en los referidos profesorados. Coincidimos en que, para acreditar los aprendizajes, es necesaria una nota final, y es aquí donde pueden presentarse las cuestiones de controversia, pues erradicar del colectivo

imaginario educativo, dentro de cualquiera de sus niveles, que la evaluación es una muestra de lo que se ha bien aprendido, es una tarea ardua: intentar introducir una nueva concepción de evaluación conformada por dos polos: un evaluado que responde y aprende y un evaluador que mira y aprende, para realizar ajustes a sus prácticas no sólo en cuanto a la metodología de enseñanza, sino también en cuanto a los modos de evaluar, para permitir que nuestros alumnos lleguen a las instancias finales, preparados y confiados que han realizado un aprendizaje profundo y significativo y que el examen es un encuentro más para plantear nuevas relaciones entre los temas desarrollados en la clase y su propio proceso de apropiación de aquello que desde la cátedra, el docente consideró como importante o relevante de ser enseñado y posteriormente evaluado.

Bibliografía

Anijovich, R. y otros (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Barcelona. México: Paidós.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.

Bélaïr, L.M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada Editora.

Brown y Glasner, A. (1999). *Evaluar en la universidad, Problemas y nuevos enfoques*. Barcelona: Narcea.

Camilloni; Celman; Litwin; Palau (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Barcelona. México: Paidós.

Celman, S. (2003). *Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Publicado en CD. Universidad Nacional del Sur.

——— (2008). *Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario*. II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de la Ciencias Agropecuarias, Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER, 4 y 5 de setiembre.

Conti, G., (2007). *Afinando las emociones. Trabajo con las emociones del músico*. Buenos Aires: Dunken.
Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Madrid: Colihue.