

**XXXVIII SIMPOSIO NACIONAL
DE PROFESORES DE PRÁCTICA
PROFESIONAL**

En el año del Bicentenario, en la Ciudad del Bicentenario

UNIVERSIDAD DEL NORTE SANTO TOMAS DE AQUINO
Facultad de Economía y Administración
San Miguel de Tucumán, 26 y 26 de agosto de 2016

Área: Metodología de la Enseñanza

TÍTULO:

***“¿FRANKESTEIN EVALUADOR PARA
BEATRIZ?”***

AUTOR:

MARIA DE LOS ANGELES ESPINOSA

Técnica en Cooperativismo

Contador Público

Especialista en Sindicatura Concursal

Especialista en Docencia Universitaria

UNIDAD ACADÉMICA:

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA
PLATA**

e-mail: espinosa_mariadelosangeles@yahoo.com.ar

**XXXVIII SIMPOSIO NACIONAL
DE PROFESORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL**
En el año del Bicentenario, en la Ciudad del Bicentenario

UNIVERSIDAD DEL NORTE SANTO TOMAS DE AQUINO
Facultad de Economía y Administración
San Miguel de Tucumán, 26 y 26 de agosto de 2016

Área: Metodología de la Enseñanza

TÍTULO:

“FRANKESTEIN EVALUADOR PARA BEATRIZ”

AUTOR:

MARIA DE LOS ANGELES ESPINOSA

Técnica en Cooperativismo

Contador Público

Especialista en Sindicatura Concursal

Especialista en Docencia Universitaria

UNIDAD ACADÉMICA:

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA
PLATA**

e-mail: espinosa_mariadelosangeles@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este trabajo intenta armar una unidad de sentido a partir de los trabajos presentados sucesivamente en los simposios celebrados en Salta (2012), Concordia (2013), Pinamar (2014) y Morón (2015).

En el centro de la escena se encuentra Beatriz, modelo de estudiante que investigó, analizó, y llegó a conclusiones erráticas mediada por docentes.

Aquí se plantea la evaluación - dada la importancia de la misma en Educación Superior - con un planteo social y se analizan posibles contradicciones tanto en el sistema evaluador como así también en el discurso docente.

En el año 2012, en el XXXIV SIMPOSIO NACIONAL DE PROFESORES DE PRACTICA PROFESIONAL celebrado en la ciudad de Salta, en el trabajo “ Ser Docente Hoy: La relación Pedagógica” planteamos: Si la pedagogía es la disciplina que tiene por objeto de estudio la complejidad de la educación pero no queda en la teoría ya que asume el compromiso de intervenir - cuyo equivalente es actuar sobre la práctica -, nos planteamos cómo ha de ser esa intervención, es decir qué **relación pedagógica** habremos de elegir para llegar al fin deseable, con la salvedad que la educación no es objetiva, por lo tanto, es intencional.

El pedagogo francés Philippe Meirieu en su libro “FRANKESTEIN EDUCADOR” (1998), ha manifestado la obligación del docente de “hacer lugar al que llega”.

Sin olvidar que ya, en 1892, Claparède hablaba de la necesidad de una “verdadera revolución copernicana en pedagogía” y exhortaba a los “hacedores de programas” a entender que “las lecciones están hechas para los alumnos y no los alumnos para las lecciones”

Entonces: nos preguntamos ¿cuáles son las exigencias de la revolución copernicana en pedagogía (la expresión **revolución copernicana** ha pasado a ser popularmente sinónimo de cambio radical en cualquier ámbito) y cómo aplicarlas en la práctica docente?

En el año 2013, en el XXXV SIMPOSIO NACIONAL DE PROFESORES DE PRACTICA PROFESIONAL, Concordia, presentamos un trabajo denominado **CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA: ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO?**, con la lectura de un relato cuyos atributos tales como humor, sencillez, ingenuidad, reflexión, referentes, cuestionamientos, análisis, historia, inmigración, etc., facilitaron la presencia de Beatriz en el centro de la escena y abrió los siguientes interrogantes:

- ¿Beatriz, es el modelo de alumno que investigó, analizó, cuestionó, obtuvo conclusiones pero erráticas? ¿Todos sus interlocutores somos los docentes?
- ¿Cómo construyó Beatriz su conocimiento?
- ¿Qué hacer para que Beatriz no llegue a conclusiones equivocadas?

Entonces, analizamos una configuración didáctica con ampliación de registros.

En esa configuración, la forma también es contenido, basada en una relación dialéctica, ya que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. Es prioritario, una unidad de sentido, donde cada unidad menor articula con otras y se inserta en otra mayor que la contiene, no la mera sumatoria de información.

Supera la idea de estructuraciones de las clases sobre la base de prefiguraciones universalizantes, ritualizantes ya que la construcción metodológica se elabora casuísticamente (caso a caso) porque la modelización no contempla al sujeto que aprende. Se debe elaborar una propuesta personal de intervención.

En el año 2014, en el XXXVI SIMPOSIO NACIONAL DE PROFESORES DE PRACTICA PROFESIONAL, Pinamar, en el trabajo **¿CÓMO ENSEÑARLE A BEATRIZ?**, incorporamos la búsqueda de metodologías orientadas a cuestiones relevantes:

- ¿Cómo lograr la transferencia del conocimiento a las prácticas?
- ¿Cómo enseñar para enfrentar los desafíos de la acción, desde los más simples y cotidianos hasta los más avanzados?
- ¿Cómo desarrollar las capacidades para la acción en contextos diversificados y diversos al contexto del aula?
- ¿Cómo enfrentar a los alumnos con los dilemas de las prácticas?

Comenio, fundador de la didáctica, consideraba que el núcleo central de la habilidad profesional del docente reside en el conjunto de decisiones que éste habrá de tomar con relación al método de enseñanza.

Difícilmente aceptamos que el reto de la actividad docente sea proponer continuamente estrategias de enseñanza adecuadas a las condiciones generales de su grupo, que no existe una estrategia que por sí misma resuelva todos los problemas que se presentan en la situación de aprendizaje dado que cada encuentro educativo es irreductiblemente singular y la actividad docente no puede circunscribirse dentro de un campo teórico de certidumbres científicas.

En síntesis, se trata de pulsar la experiencia, sobre la base de **tres pilares fundamentales**, a saber: **aprendizaje situado, aprendizaje significativo y aprendizaje basado en problemas.**

En el XXXVII SIMPOSIO NACIONAL DE PROFESORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL, Morón, en la ponencia **“UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA”**, pusimos bajo “sospecha” de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Salta, ideas en común acerca de la Pedagogía y la Didáctica de materias vinculadas a la Práctica Profesional y que convergían en idéntico sentido.

Esa dirección es el proceso de enseñanza y de aprendizaje cuyo eje central es el alumno, y encuentra al docente como mediador en esa compleja transformación, no sólo adaptando los contenidos sino también negociando, en forma permanente, su estilo, diálogos, metodologías, configuraciones, etc.

Por ello, surgió el seminario que denominamos **“DIDÁCTICA: ¿ES POSIBLE INNOVAR EN CIENCIAS ECONÓMICAS?”**, desarrollado en 4 nudos conceptuales y ejercicios.

Hoy, sobre la base de las premisas de los años anteriores, nos preguntamos: “¿Cómo Evaluamos a Beatriz? ¿Frankenstein Evaluador es el modelo elegido para Beatriz?”

No obstante el discurso relativo a la evaluación se ha modificado sustancialmente en las dos últimas décadas, a priori, pareciera que las prácticas en el aula apenas han cambiado.

Una definición amplia de evaluación¹ pone el acento en que esta actividad consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada.

Ahora bien, cuando la realidad que se evalúa se vincula con los aprendizajes de los alumnos, el juicio de evaluación que se emite compromete a otros niveles con los que se articula el ámbito universitario. Es así, porque se inscribe en el campo educativo, el cual, a su vez, se articula con otros campos sociales y se encuentra, en distintas situaciones históricas, sobredeterminado por alguno de ellos.

Introducimos la noción de campo, según Pierre Bourdieu², como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”. Entonces, se habla de campo educativo, de campo económico, de campo político, etc.

Volviendo al campo educativo, podemos decir que se articula con otros campos, como el científico, el artístico o el tecnológico, y que se encuentra, en nuestro contexto histórico – social, sobredeterminado, en buena medida, por el campo político y por el campo económico.

Si dentro del campo educativo nos situamos en el ámbito del aula, podremos observar que lo sucedido dentro de ésta tiene repercusiones extrauniversitarias, que se explican por las articulaciones y sobredeterminaciones antes mencionadas.

Este fenómeno es evidente en el caso de la evaluación, no sólo por la articulación entre el campo educativo y otros campos, sino también por la función social que aquella cumple. Efectivamente, en la medida en que la evaluación sanciona la adquisición o no de los aprendizajes que se consideran necesarios para el desempeño social, sus resultados repercuten no sólo sobre el sujeto evaluado y su entorno inmediato en las circunstancias presentes, sino que tienen un efecto “expansivo”, no necesariamente visible, sobre la inserción futura en otros campos.

La observación de lo que sucede con la evaluación de los aprendizajes en el aula permite a un observador atento construir un entramado de relaciones entre actores y otros campos, que se constituyen con la puesta en marcha del dispositivo de evaluar y, sobre todo, con los resultados derivados del mismo. En este sentido, el ámbito del aula involucra no sólo a los protagonistas que en buena medida lo conforman, a saber, los docentes y los alumnos, sino también a otros actores sociales, cuya visibilidad depende del grado de proximidad que guarden con los miembros de la relación educativa: familiares, padres, amigos, **futuros empleadores**, etc.

Hecho un sucinto análisis de tipo sociológico, nos referimos al título de este trabajo, que tomamos prestado del decir de Tiburcio Moreno Olivos, Mexicano, Doctor en Pedagogía, cuando refiere que el experimento concluye con éxito cuando el Doctor Víctor Frankenstein, rodeado de sus instrumentos, infunde una chispa de vida al

¹ Bertoni, A; Poggi, M; Teobaldo, M “Evaluación Nuevos Significados para una Práctica Compleja” Buenos Aires, Kapelusz.

² Bourdieu, P. *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa, 1998

monstruoso cuerpo que había creado uniendo distintas partes de cadáveres diseccionados. En ese momento Frankenstein comprende el horror que ha creado.

Si el docente experimenta en el aula con la evaluación puede dejar a su paso malestar, resentimiento y dolor en los estudiantes y puede convertirlos en víctimas de Frankenstein Evaluador.

Sabemos, por cierto, que enseñar es cada vez más difícil y aprender se ha convertido en un desafío mayor para los alumnos en una sociedad globalizada e interconectada como la actual (Hargreaves, 2003; Stoll, Fink y Earl, 2003). Si bien la evaluación del alumnado siempre ha sido un asunto problemático, actualmente parece que se torna más complejo porque significa valorar competencias tanto cognitivas como sociales.

El profesor de acuerdo con su biografía, formación, experiencia y entorno de enseñanza, conforma una propuesta con la que afronta las tareas de evaluación a cumplir según su función docente. En este sentido, se puede afirmar que la evaluación es personal de cada enseñante con su grupo-clase, pero también es un asunto social, pues el modo en que se concibe y practica se ve moldeado e influido por el contexto, las formas y tradiciones pedagógicas que el docente comparte con sus colegas (actuales y pasados) como colectivo y que conforman su identidad profesional. Por eso, si queremos cambiar la evaluación *no podemos* hacerlo atendiendo únicamente al profesor de manera individual sino que habrá que prestar atención al cambio necesario en la cultura profesional docente y en la cultura escolar (Hargreaves, 1996; Bolívar, 1993).

En general, en Educación Superior, se observa una serie de contradicciones y desajustes que propician que la evaluación en los hechos se convierta en un “Frankenstein”, toda vez que se adoptan conceptos, enfoques, metodologías y esquemas que corresponden a tradiciones disciplinares distintas tanto de la enseñanza y el aprendizaje como de la evaluación.

En este tenor, las prácticas de evaluación en el aula llegan a constituirse en un “cuerpo amorfo”, a partir de la unión de distintas partes, que termina por resultar nocivo e incluso en ciertos momentos puede atentar contra su propio creador/inventor.

En tal escenario, la evaluación lejos de constituirse en un medio para potenciar el aprendizaje, el desarrollo de los educandos y el perfeccionamiento de la enseñanza, fácilmente puede derivar en un obstáculo que opera contra sus principales protagonistas: el alumno y el profesor. Esta situación no deja de ser paradójica porque es a ellos a quienes esencialmente debe servir, por supuesto, siempre que se la conciba en su carácter formativo y no como un mecanismo de control (Moreno, 2009; Santos, 2007).

Moreno, T.³plantea la existencia de contradicciones tanto a nivel macro (sistema educativo) como así también a nivel micro (espacio aúlico) desarrolladas a continuación.

³ Moreno, T. “Frankenstein Evaluador” Revista de la Educación Superior, México, 2011.

ALGUNAS CONTRADICCIONES DEL SISTEMA EVALUADOR

- a) El discurso que enfatiza la evaluación formativa mientras que en la práctica se impone la evaluación sumativa.

“En principio, las notas están para evaluar las competencias reales...porque se consideran como una garantía de nivel de conocimientos suficiente. En la práctica, es el resultado el que cuenta. Con dos efectos perversos muy conocidos: la preparación rápida y superficial para el examen y la fullería” (Perrenoud, 2008:89).

- b) Enviar mensajes contradictorios a los alumnos: se afirma que lo más importante es el aprendizaje no las calificaciones.

Resulta difícil persuadir a los alumnos que deben esforzarse y trabajar arduamente para lograr aprendizajes significativos y competencias profesionales, que “deben estudiar para aprender, no para pasar exámenes”, cuando una sociedad meritocrática promueve en las instituciones educativas una cultura escolar que otorga preeminencia a los reconocimientos, concursos de conocimientos, clasificaciones según las puntuaciones obtenidas en las pruebas, etc. Este desajuste del sistema propicia que un profesor que exhorta a sus alumnos en términos de que lo más importante de su empeño debe estar orientado hacia su aprendizaje, parezca ante los ojos de sus estudiantes cuando menos ingenuo.

- c) Enviar mensajes cruzados a los docentes: se pide reconocimiento y respeto por la diversidad en el aula, al tiempo que se establece un formato y un tiempo para la evaluación.

Muchos profesores universitarios viven su experiencia con la evaluación como una permanente contradicción, pues cómo ajustar el proceso de formación y de evaluación a la diversidad del alumnado (niveles de motivación, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, conocimientos previos, necesidades e intereses...) cuando la normativa institucional establece de manera rígida unos plazos en los que los estudiantes deben demostrar, generalmente mediante un examen escrito, que aprendieron los contenidos del programa, como si el aprendizaje pudiera suscribirse a un período determinado de tiempo. El calendario de exámenes se convierte en una “camisa de fuerza” que constriñe las posibilidades de un aprendizaje profundo y relevante, que impide la creatividad tanto del docente como de los alumnos, con lo cual muchas veces lo único que se consigue es un aprendizaje mecánico y artificial.

- d) Hurtar los resultados de la evaluación a sus beneficiarios naturales.

Cuando la evaluación del aprendizaje se pone casi exclusivamente al servicio de procedimientos administrativos es de esperar que sus resultados sirvan para elaborar informes, pero no para potenciar el aprendizaje y la enseñanza, esta es una forma en

que se hurtan los resultados de la evaluación a los principales protagonistas del proceso educativo, toda vez que ellos no se ven beneficiados de ésta.

e) ¿Evaluación para la mejora o evaluación para el control?

Se presenta cuando se espera que sirva para el cambio positivo pero en realidad se emplea para el control de los individuos, sea del sistema hacia los profesores, sea de éstos hacia los estudiantes. Aquí, abandona su carácter formativo y puede ser vista como un inconveniente sin ningún efecto beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, solamente se cumple con las formalidades. (Barrón, Díaz Barriga, 2008).

f) Establecer una relación causal entre evaluación y calidad.

Se considera que si se evalúa, casi automáticamente se elevará la calidad de la educación, con esta creencia, se trata de evaluar mucho y así se garantiza la calidad del aprendizaje. Prevalece una visión empobrecida tanto de la evaluación (sólo simple medición) como de la calidad (reducida a indicadores).

g) Se pretende mejorar la evaluación sin cambiar las condiciones en que los profesores enseñan.

No alcanza con esperar que el docente mejore su evaluación con una formación ex profeso en esta temática de evaluación, sino además crear condiciones para que los docentes puedan poner en práctica los nuevos aprendizajes adquiridos.

DESAJUSTES DEL DOCENTE COMO EVALUADOR

a) El estudiante es sujeto de su aprendizaje pero no de su evaluación.

Los nuevos modelos educativos y curriculares apuestan a un enfoque constructivista, modelo centrado en el paradigma del aprendizaje, y el alumno es responsable de su propia educación. Se pide la participación activa y comprometida del educando en la construcción de su propio aprendizaje. El modelo se agrieta cuando, llegado el momento de la evaluación, el alumno pasa a convertirse en sujeto pasivo y receptivo de la misma. El protagonista es el profesor, quien diseña, implementa y valora los resultados. El estudiante queda excluido, y al mismo tiempo de los beneficios que su participación en dicho proceso puede representar para su aprendizaje.

b) Un discurso que introduce conceptos de evaluación alternativa pero dentro de un esquema de evaluación tradicional.

La docencia en Educación Superior se ha apropiado de un lenguaje innovador como aprendizaje significativo, evaluación auténtica, evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, rúbricas, portafolio de evidencias; pero en muchas oportunidades se

asimilan a viejos esquemas las nuevas propuestas de evaluación cualitativa, con lo que el sistema de evaluación acaba siendo un “hibrido” o un “Frankenstein”.

c) Sostener que la evaluación es una fuente de motivación para todos los alumnos.

Esta creencia que muchos docentes defienden no es del todo cierta, porque si bien es verdad que la evaluación puede motivar a “algunos” estudiantes, el error estriba cuando se generaliza y se afirma que puede servir para incentivar a todos. Los alumnos que han pasado por experiencias previas de fracaso escolar es difícil que puedan encontrar en la evaluación una fuente de inspiración para redoblar sus esfuerzos y es predecible que ante las exigencias por alcanzar estándares de rendimiento cada vez más altos, ellos sean presa del desencanto y la desesperanza (Stiggins, 1999)

d) Un proceso de enseñanza – aprendizaje abierto que se cierra al momento de la evaluación.

Algunos profesores muestran apertura al incorporar estrategias y metodologías (aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, enseñanza basada en problemas, técnicas de grupo) que propician la participación del estudiante; crean un clima aúlico distendido pero el encanto se pierde y el desajuste surge cuando se implementa un enfoque cerrado de evaluación. Imperan las pruebas escritas y el docente-mediador, facilitador-guía- motivador se convierte en vigilante-celador- guardián de la tradición.

El empleo de pruebas escritas responde a la necesidad de contar con evidencias palpables y objetivas (exámenes, trabajos, ensayos...) para cualquier disconformidad del estudiante que amerite una explicación posterior. Se trata del problema de la credibilidad de la evaluación.

e) La evaluación como un asunto técnico antes que ético-moral.

Es un punto sensible que suele ignorarse, y sobre todo por aquellos que consideran que la evaluación es un asunto meramente técnico en el que el rigor científico y metodológico tiene que ser lo más importante.

Nosotros sostenemos que no se trata de hacer bien las evaluaciones desde un punto de vista técnico sino preguntarse el porqué de la evaluación, al servicio de quién está la evaluación que practicamos, cuáles son los valores que estamos defendiendo y promoviendo. No olvidemos que “la evaluación puede ser objetiva pero injusta”. La evaluación tiene dos dimensiones: la técnica y la ético – moral siendo más importante la segunda que la primera (House, 1994).

f) Hacer de la coevaluación y la autoevaluación una trampa para el alumno.

Este tipo de prácticas participativas de evaluación requiere que el docente esté dispuesto a ceder al grupo parte de su poder como evaluador, que asuma una actitud abierta y sincera con sus alumnos, que cumpla con lo prometido y que esté dispuesto a llevar esto hasta sus últimas consecuencias aunque el resultado final pueda no ser el esperado. Al respecto, Álvarez (2001) afirma que autoevaluación que no conlleva autocalificación es

un fraude para el alumno y que el docente debe ser capaz de aceptar esta condición desde el principio.

En definitiva, se trata de procesos complejos que requieren un cambio de mentalidad y mirar con nuevos ojos a la evaluación.

CONCLUSION

Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje – siempre relación asimétrica – es menester mejorar la evaluación, toda vez que la misma, por su importancia, modifica los demás elementos del currículo.

La evaluación del aprendizaje no es una cuestión sencilla.

Para renovar el modo de evaluar, es necesario empezar por reconocer que lo que hemos estado haciendo no ha sido totalmente adecuado y puede perfeccionarse.

Si actuamos de forma decisiva y comprometida con el cambio, es decir mirar la evaluación con nuevos ojos, “Frankenstein Evaluador” se puede transformar en un cuerpo sano y en forma.

BIBLIOGRAFIA

ANTELO, E. (2005) “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. En *Educación: ese acto político*, del estante editorial, Ciudad de Buenos Aires.

AUSUBEL, D. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

BARCO, S. (2007.) “Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es qué hay algo distinto?” EN: BALBI, J.C. *Informe sobre el desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2006.2007: educación = justicia social en el siglo XXI*, EUDEBA.

BEIN, KEN(2007) “Lo que hacen los mejores profesores Universitarios” Universitat de Valencia.

CORNU, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Danile (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativa. Bs. As.

DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza Didáctica general para maestros y profesores* Argentina, Santillana.

DIAZ BARRIGA, Á. (2005). El Profesor de Educación Superior frente a las Demandas de los Nuevos Debates Educativos. México: Perfiles Educativos (27) 108.

DIAZ-BARRIGA Arceo, F y G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw –Hill.

EDELSTEIN, G. (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”, en FRIGERIO, G. y DICKER, G. (Comps.) *Educación: ese acto político* Del estante editorial Bs.As.

EDELSTEIN, G. (2011) *Formar Y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

EDWARDS, V. (1997) Las formas del conocimiento en el aula en ROCKWELL, Elsie, *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

LITWIN, E. (1997) *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.

MEIRIEU, P. (1998). *Frankestein Educador*, Barcelona, Editorial Alertes

MORENO, T. (2011) Frankestein Educador. *Revista de la Educación Superior*XL(160) 119-131

PERKINS, D (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Paidós.

STEIMAN, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)* “Los proyectos de cátedra” Buenos Aires, UNSAM.