Evaluación en Pedagogía: propuesta interdisciplinaria (UNLPam)

Perla Viviana Garayo

Introducción

La Pedagogía como actividad curricular de carreras de formación docente en la universidad presenta características particulares, tales como la complejidad del campo, la necesaria relación teoría-práctica que supone su abordaje, etcétera, lo cual nos lleva a reflexionar sobre el sentido y estructura de las propuestas de enseñanza. Ya que, partimos de considerar que "las formas o modos que seleccionamos para acercar a los/as estudiantes al campo Pedagógico se constituyen en formas de comprender y actuar en el mismo" (Moreno y Garayo, 1998: 2).

En este sentido, creemos que la enseñanza en la universidad no remite a un simple "traspaso" de conocimientos, habilidades y actitudes, sino que implica un proceso dinámico y complejo. Coincidimos con Alicia Camilloni (2012: 1) cuando afirma que "formar un profesional implica además no solamente conocer las disciplinas, cada una por separado, sino también tener la capacidad de integrarlas y de poder resolver las situaciones problemáticas que se presentan

en el ejercicio profesional, lo que implica tener amplios conocimientos generales y específicos y saber dónde, cuándo, cómo y por qué utilizarlos". Así, la enseñanza supone, entre otros aspectos, el conocimiento disciplinar y la problematización de la forma que este tomará para facilitar el proceso reflexivo que favorezca el aprendizaje. La evaluación es parte de dicho proceso.

El propósito del presente escrito es compartir y poner en discusión una propuesta de evaluación parcial interdisciplinaria para estudiantes de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (modalidad presencial) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), en la sede General Pico, como experiencia que posibilita comprender la realidad desde diferentes perspectivas, construyendo andamiajes teóricos que permitan teorizar sobre ella.

La propuesta de evaluación

La propuesta de evaluación que presentamos a continuación es el resultado del trabajo conjunto de las cátedras de Pedagogía y Sociología, materias que se dictan en forma simultánea en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras anteriormente mencionadas a un número aproximado de doscientos cincuenta estudiantes de la modalidad presencial.

Consideramos que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y componente clave para reflexionar y autoevaluar el proceso de aprendizaje que cada sujeto realiza en su recorrido por la asignatura. La propuesta de parcial que compartimos consiste en el análisis de una situación (relato de experiencia, película, etcétera) desde dos dimensiones:

pedagógica y sociológica. La presentación es grupal y oral, en un tiempo estipulado previamente no superior a los veinte minutos.

Con esta propuesta pretendemos abordar situaciones contextualizadas históricamente, que posibiliten el análisis, la reflexión y la producción de los y las estudiantes a partir del acompañamiento del equipo docente. Por lo tanto, las situaciones deben reunir los siguientes requisitos básicos:

- Ser posibles, reales y presentar cierta ambigüedad.
- Transcurrir en un tiempo y espacio determinado.
- Estimular la curiosidad, la búsqueda de información y el análisis.
- Estar relacionadas con situaciones críticas o problemas cotidianos de los y las estudiantes o la profesión.
- Presentar suficiente información relacionada con los campos de conocimiento de las respectivas asignaturas.
- Posibilitar el análisis desde variadas posiciones para la toma de decisiones fundamentada.

Entre los propósitos que impulsan la utilización de la propuesta destacamos: favorecer la identificación de variadas perspectivas para comprender la realidad, contribuir a la conformación de grupos de estudio y brindar espacios para desarrollar la lectura y oralidad.

Esta propuesta de evaluación se desarrolla en cuatro semanas, las cuales se estructuran de la siguiente manera.

Primer momento: conformación de los grupos de trabajo

Ambos equipos de cátedra acordamos la situación que será analizada (película, relato de experiencia o situación educativa, etcétera) y la presentamos a los y las estudiantes señalando qué temáticas o unidades de los respectivos programas se considerarán centrales en el análisis; también, las características del trabajo a realizar, cronograma y requisitos para la

presentación. A elección, los y las estudiantes forman grupos de no más de cuatro integrantes para realizar la tarea.

Segundo momento: lectura de bibliografía obligatoria y elección de los ejes de análisis en los prácticos correspondientes a cada espacio curricular

En las clases a cargo de los y las auxiliares, los grupos de estudiantes recuperan las lecturas realizadas (marco teórico propuesto por las cátedras y trabajado en teóricos y prácticos), definen los conceptos clave o ejes que utilizarán para el análisis desde cada dimensión (pedagógica y sociológica) y realizan el análisis correspondiente de la situación.

Tercer momento: elaboración de un borrador de guía de exposición

Los diferentes grupos realizan guiones de exposición. Estos toman diferentes formatos de acuerdo a la elección realizada por el grupo: índice temático, esquema conceptual, red conceptual, síntesis, etcétera. En algunos casos, los comparten con el resto de los grupos.

Cuarto momento: exposición oral del trabajo realizado

Cada grupo presenta ante profesores de ambas cátedras el análisis realizado para su discusión. Al finalizar esta instancia, los y las estudiantes comparten sus impresiones acerca de la experiencia.

Fundamentos de la propuesta

Los equipos de cátedra que llevamos adelante esta propuesta consideramos que la evaluación solo tiene sentido

si se la concibe como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde adquiere significación. Como afirmamos anteriormente, creemos que las propuestas de enseñanza propician formas de percibir y comprender la realidad. Por lo tanto, partimos de la necesidad de romper con una mirada ahistórica, neutral y única de la educación y los procesos sociales, que generalmente portan quienes ingresan a nuestras aulas.

Esta necesidad de abordar el campo de la educación y de la sociedad desde diferentes perspectivas supone reconocer a quienes son los destinatarios de nuestras decisiones pedagogicodidácticas. En este sentido, podemos señalar que los y las estudiantes requieren acompañamiento en las prácticas de lectura, escritura y oralidad exigidas en este nivel educativo, ya que son habilidades que han desarrollado parcialmente en su paso por la Educación Secundaria, si se toma como referencia lo requerido en el ámbito universitario.

Es decir, los/las estudiantes que cursan por primera vez una materia en la universidad, ponen en juego estrategias de estudio y escritura que facilitaron su paso por el nivel anterior. Pero estas resultan insuficientes para resolver las situaciones que se les presentan en esta etapa formativa, ya que en la universidad "El buen aprendizaje es difícil, porque para el estudiante implica un grado de comprensión alto y la construcción activa de conocimiento" (Camilloni, 2012: 1).

El análisis de una situación como parcial supone una preparación previa de los y las cursantes para enfrentarlo. No es la aplicación de manera automática de un "modo de hacer" prefabricado por los equipos de cátedra. Implica que los sujetos pongan en juego tanto los conocimientos teóricos de los respectivos campos disciplinares como estrategias –construidas anterior o recientemente– para plantear problemas, buscar información, analizar la situación, tomar posición, fundamentar y comunicar las conclusiones

a las que arribaron. Este proceso, donde necesariamente los grupos interactúan entre sí para comprender la situación, es lo que los lleva a explicitar sus propios supuestos, reflexionar sobre ellos, revisarlos y argumentar para sostenerlos o buscar nuevos marcos explicativos.

La lectura y la escritura en la universidad adquieren características propias, ya que consideramos que no son habilidades instrumentales separadas del aprendizaje de un campo de conocimiento, como generalmente se presentan en el nivel educativo anterior. Son claves en el abordaje de la situación, dado que están relacionadas con la cultura disciplinar que se intenta enseñar y aprender. Se orientan a acercar a los y las estudiantes sistemas conceptuales pensados en tiempos y espacios determinados para comprender y explicar problemas e intervenir sobre ellos. Así, podríamos afirmar que en función de la lectura, se orienta el proceso de escritura. En este sentido afirma Paula Carlino (2005) sobre la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior, que son aprendidas por los estudiantes en...

> ... ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propia de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras. (2005: 22)

La revisión propia del proceso de escritura posibilita poner en cuestión y modificar perspectivas y nociones, al mismo tiempo que brinda la oportunidad de revisar el propio proceso de aprendizaje.

Creemos que la enseñanza del conocimiento pedagógico requiere el acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, dadas las características de los sujetos y el aula, señaladas anteriormente, ya que la naturaleza misma del

mencionado conocimiento demanda la permanente revisión del pensamiento. Es decir, si entendemos la educación como una práctica social compleja no podemos desconocer las fuerzas reproductoras y transformadoras que la atraviesan, y los saberes y conocimientos que portan quienes pretenden no solo apropiarse del conocimiento construido en el campo, sino de intervenir en las prácticas educativas para modificar o conservar la sociedad en la cual cobran sentido. Este carácter dialéctico de la educación generalmente es soslayado tanto en las miradas de los y las estudiantes como en las propuestas de enseñanza. Coincidimos con Susana Celman de Romero cuando sostiene:

> Nuestras prácticas educativas, entonces, se asientan en valores, muchas veces implícitos, que por fuerza de lo habitual, no se cuestionan ni se someten a críticas reflexivas. Se repiten como "lo normal", "lo que es así", "lo natural". Sin embargo, la organización de asignaturas en un currículum, el modo de encarar metodológicamente la enseñanza de una materia, la estructura que demos al sistema de evaluación, etc. Son todas opciones asentadas en toma de posturas –valores– profundamente ligados a conceptualizaciones del campo educativo. (1994: 59)

Así, la propuesta de parcial pretende dejar al descubierto las teorías –implícitas o explícitas– desde las que partimos al acercarnos y problematizar la realidad, ya que estas direccionan la formulación del problema y las explicaciones o intervenciones que surgen a partir de él. El problema no está *per se* en la realidad; es una construcción de los sujetos a partir de la conceptualización que realizan de ella. El o la estudiante no es considerado un sujeto pasivo, que debe dar cuenta de lo que el equipo docente transmite. El

conocimiento no es indiscutible, eterno ni inmutable; ni producto solo de la teoría ni de la práctica. Su construcción responde a marcos referenciales teóricos y prácticos históricamente situados que pueden ser decodificados para ser comprendidos y transformados.

Teniendo en cuenta lo expresado hasta el momento, a nuestro entender, la enseñanza supone incentivar el pensamiento y la construcción de conocimiento. El aprendizaje no se limita a aprender un contenido específico de un campo disciplinar, sino a reflexionar, a aprender a pensar y hacer con otros, en la interacción. Desde allí, no concebimos la teoría separada de la práctica –como tampoco la Teoría pedagógica separada de la educación–. En cambio, suponemos un proceso único de conocimiento donde teoría y práctica se articulan y tensionan constantemente, dando posibilidades a la acción reflexiva y creativa de los sujetos.

Si tenemos en cuenta que la Pedagogía, como campo disciplinar, pretende teorizar para comprender y direccionar intencionalmente la práctica, necesitamos incorporar a la enseñanza estrategias didácticas que promuevan en los y las estudiantes...

> El desarrollo de pensamiento crítico, de la creatividad, de la autonomía y del sentido de apropiación del trabajo y de las actividades, todo lo cual se espera que los conduzca a una efectiva apropiación de los conocimientos así construidos. (Camilloni, 2006: 1)

La educación es una práctica social cuya comprensión no puede omitir las condiciones socioculturales que la originan y le otorgan significación, como tampoco lo podrá hacer el o la estudiante cuando se inserte en el mundo laboral como profesional. La característica interdisciplinaria de la propuesta tiene presente esto, por eso proponemos

un abordaje que supere la mirada parcial de la disciplina. Como sostiene Follari: "Es solo haciendo referencia a la totalidad sociohistórica que cada uno de los hechos que en ella se producen cobra su pleno sentido y se hace comprensible" (1982: 47).

Reflexiones después del parcial

En los y las estudiantes la experiencia provoca altos nivel de inquietud durante su desarrollo debido a que, según manifiestan, en su paso por el sistema educativo es casi nula la posibilidad de participar en instancias de evaluación del tipo presentado en este escrito. Sin embargo, es valorada positivamente, ya que destacan la posibilidad de formar grupos de estudio, tomar decisiones desde la formulación del problema hasta la exposición del análisis e identificar las relaciones entre las actividades curriculares involucradas, y relacionar lo que estudian con situaciones reales. Además, les posibilita vivenciar una situación similar a la del examen final, disminuyendo temores frente a lo desconocido.

Para los equipos de cátedra que estamos involucrados, exige un esfuerzo organizativo extra de tiempos, espacios y coordinación de abordajes de marcos teóricos, pero favorece la discusión acerca de la formación que ofrecemos, moviliza la revisión de formas de enseñar incorporadas –y a veces no cuestionadas– y el surgimiento de interrogantes, identificando puntos de contacto y especificidades de ambos campos disciplinares.

En el desarrollo de la propuesta, suelen aparecer dificultades en el acompañamiento de los grupos dada la cantidad de estudiantes, lo cual disminuye las posibilidades de favorecer el trabajo grupal. Los integrantes de los grupos a menudo no han trabajado juntos con anterioridad y, entonces,

surgen actitudes inseguras o escasa disposición a la escucha en algunos miembros, que no siempre son advertidas por los equipos docentes.

Propuestas como la que se presenta en este escrito pretenden impulsar la toma de decisiones individuales y grupales. La organización y autorregulación del tiempo de estudio es fundamental para lograr el objetivo planteado. No siempre quienes integran los grupos están en condiciones de llevar adelante la tarea por diversos motivos (aprendizaje superficial del marco teórico, dificultades organizativas, etcétera) y las posibilidades de intervención por parte de los equipos docentes son limitadas.

Reflexión final

Para finalizar, coincidimos con Gimeno Sacristán cuando sostiene:

> La práctica docente no es una práctica básicamente decidida personalmente, sino que está fuertemente institucionalizada, es dependiente de la sociedad, de unos intereses, de una organización escolar, de una burocracia que la controla, asentada en una larga tradición histórica que hace del estilo pedagógico algo muy estable en el tiempo y resistente al cambio. (1992: 47)

Sin embargo, esto no supone desconocer las contradicciones y tensiones presentes en el aula y la institución universitaria que permiten pensar y proponer formas diferentes de enseñar y aprender. De esta manera, consideramos que a los equipos de cátedra nos compete pensar propuestas de enseñanza que favorezcan la construcción de un aprendizaje profundo de los respectivos campos de estudio para

abordar la realidad, que habiliten interrogantes y búsquedas propias, que no se conviertan en factores obstaculizadores del aprendizaje ni en legitimadores del fracaso, responsabilizando exclusivamente al estudiante por este último. En este sentido, creemos que no alcanza con adherir a una universidad pública, gratuita y democrática si las formas de enseñar no se modifican para garantizar posibilidades reales de permanencia y egreso a los y las estudiantes que diariamente están en el aula.

Bibliografía

Camilloni, A. (2011). Los desafíos de la enseñanza superior. En Unernoticias. Periódico digital de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En línea: <http://historialnoticias.uner.edu.ar/node/3012> (consulta: 22-12-2017).

— (2006) Editorial. La Resolución de problemas como estrategia de enseñanza. En *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, núm. 1. Buenos Aires.

— (1995). "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación superior". Ponencia presentada en *Primeras Jornadas trasandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso. 19 y 20 de enero.

Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Celman de Romero, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. En *Revista del IICE*, núm. 5.Buenos Aires, Miño y Dávila.

Follari, R. (1982). *Interdisciplinariedad*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalismo docente y cambio educativo. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Martínez Mongay, A. (2004). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria*. Navarra, Gobierno de Navarra Departamento de Educación, Dirección de Colección U. T. de Diseño y Desarrollo Curricular.

Moreno, V. y Garayo, P. (1998). *Análisis provisorio de los obstáculos para la enseñanza de la pedagogía*. Inédito.

Narvaja De Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.

Nogueira, S. (coord.). (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, Biblos.