



ISSN: 1989-0397

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA, FORMACIÓN DOCENTE Y AUTOEVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

TEACHING EVALUATION, TEACHER TRAINING AND SELF-EVALUATION AT THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES

AVALIAÇÃO DO ENSINO, DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA AUTO-AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES

Marilina Lipsman

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art21.pdf

Este artículo se enmarca en el análisis de la evaluación de la docencia en un contexto más amplio como es el de una institución universitaria que lleva adelante programas y proyectos de formación docente y autoevaluación institucional. El trabajo está estructurado a partir de un caso más general, un programa de autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires, para luego tomar otro caso en particular: un trayecto formativo articulado -la Carrera de Formación Docente- que redimensiona la evaluación de la docencia para las prácticas de mejora en la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

1. DESARROLLO

1.1. La autoevaluación en la universidad

La educación universitaria constituye un factor clave para toda sociedad y uno de los más complejos de abordar. Su mejoramiento depende, entre otros, de la recuperación y revisión de las tradiciones presentes en el campo de la formación universitaria, de una lectura adecuada de la situación actual que dé cuenta de las fortalezas, limitaciones y potencialidades de las propuestas formativas en relación con las demandas de la sociedad actual y de la anticipación de los requerimientos profesionales que los cambios educativos y sociales les impondrán a nuestros egresados en el futuro. En este último sentido se trata, además, de preparar no sólo para el futuro más probable, sino también para el más deseable.

Dada la complejidad de los puntos de partida que es necesario considerar para la elaboración de propuestas adecuadas de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones universitarias, resulta indispensable poner en marcha procesos de evaluación que permitan producir información clara y precisa acerca de los problemas, áreas de vacancia y necesidades actuales y futuras de la universidad en general y de las unidades académicas en particular.

En la búsqueda de una evaluación democrática, participativa y que parta de las necesidades de los propios actores involucrados, a diferencia de la evaluación externa, la autoevaluación marca un posicionamiento que concibe a los miembros de las instituciones como protagonistas de sus propias decisiones. Esto implica aceptar, en cierta medida, que dentro de las limitaciones que el contexto marca, existen espacios concretos que permiten acrecentar la autonomía de las instituciones de educación superior.

La autoevaluación debe basarse en diversos tipos de información. La complejidad de los procesos de formación y acciones que se pretenden evaluar exige la implementación de un sistema de evaluación que aborde la institución en sus múltiples dimensiones, que multiplique los ámbitos de relevamiento y que combine información tanto cuantitativa como cualitativa. A su vez, requiere de la realización de juicios valorativos que permitan tomar decisiones que beneficien al conjunto de la comunidad académica.

La autoevaluación implica poner distancia, de modo de pensar y analizar las acciones que la institución realiza. Al mismo tiempo, requiere responsabilidad y compromiso por parte de la comunidad en su conjunto. Poner en marcha la autoevaluación institucional implica un proceso reflexivo que debe ser analizado y valorado desde la mirada de todos los actores involucrados de acuerdo con el proyecto en el que se inscribe.

1.1.1. La evaluación de la docencia en el marco de la autoevaluación institucional

La Universidad de Buenos Aires desarrolla como prácticas habituales de evaluación de la docencia: concursos abiertos de antecedentes y oposición, informes anuales o bianuales e informes de subsidios de investigación o incentivos.

Durante los años 2009 y 2010 se llevó a cabo el Programa de autoevaluación en las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires como complemento a dichas prácticas habituales.¹ El contexto institucional en el que se inscribe la propuesta se configura por trece unidades académicas, un ciclo básico común, noventa y cinco títulos de grado, veinte carreras cortas y tecnicaturas, doscientas treinta especializaciones, ciento un maestrías, trece doctorados y tres posdoctorados. Además, la universidad cuenta con catorce museos, un centro cultural, dieciocho SISBI, seis hospitales, treinta y seis laboratorios especializados, cuatro instituciones de nivel secundario, cuatro programas y centros de la Secretaría de Asuntos Académicos y tres centros de estudios internacionales. La comunidad educativa está compuesta por 292.373 estudiantes de grado, 28.943 docentes y 12.109 personal no docente.

El propósito fundamental del programa es fortalecer el diseño de sistemas y dispositivos de autoevaluación institucional que permitan a la Universidad generar sus patrones de validación de calidad y avanzar hacia la institucionalización de un sistema integral de autoevaluación que contemple las características y necesidades de la UBA.

En la primera etapa del programa se realizó el relevamiento de antecedentes en la temática, un mapa de situación de las unidades académicas y el establecimiento de criterios, estrategias e instrumentos de evaluación.

Al cabo de estas primeras acciones fue posible obtener resultados preliminares para continuar con las siguientes etapas. Seis de las trece unidades académicas implementan de forma sistemática encuestas a alumnos como acciones de autoevaluación. Por otro lado, cuatro unidades académicas desarrollan procesos de autoevaluación institucional en el marco de la acreditación de carreras de grado de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Por último, se conocieron otras acciones consignadas como revisiones internas de algunas unidades académicas tales como el Foro de actualización permanente del graduado y reuniones docentes en la facultad de Psicología.

La segunda etapa del programa tenía como propósitos: profundizar la indagación acerca de las prácticas de autoevaluación existentes en cada una de las Unidades académicas y el CBC (Ciclo básico Común); reconstruir y describir los rasgos distintivos de las prácticas de enseñanza en las diferentes unidades académicas; reconocer rasgos comunes en las prácticas de enseñanza en la totalidad de la Universidad; conocer la perspectiva de los docentes acerca de sus unidades académicas y las tareas que ellos desempeñan en ellas; reconocer y describir los procesos de cambio e innovación que vienen implementándose en las facultades e identificar fortalezas y obstáculos de cada una de las instituciones.

Entre las líneas de indagación para abordar las acciones de esta etapa se reconocieron dos ámbitos. Por un lado, la reconstrucción de las prácticas de enseñanza a partir del análisis crítico de las ponencias de la UBA presentadas en el Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria en septiembre de 2009 donde

¹ Nos referimos a un estudio realizado en la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad, bajo la dirección de la Dra. Edith Litwin y bajo la responsabilidad de Gabriela Augustowsky.

se presentaron ciento diecinueve ensayos y experiencias, cuarenta informes de investigación y ciento cincuenta y nueve trabajos de las unidades académicas. Por el otro, entrevistas en profundidad a los docentes tomando como criterios para la selección de la muestra un docente experto con varios años de experiencia, un docente joven con pocos años de experiencia un docente vinculado a las áreas de gestión.

También con resultados incipientes, a partir de la primera línea de indagación se han podido distinguir grandes ejes o problemáticas que atraviesan la enseñanza en la universidad: sujetos del aprendizaje, estrategias de enseñanza, las instituciones y los grupos, los contenidos de la enseñanza, la evaluación, universidad y sociedad. En lo que respecta a la segunda línea de indagación, el material recogido se encuentra en proceso de análisis.

Litwin (2009) entiende que analizar las prácticas habituales de evaluación de la docencia implica tanto el reconocimiento de las acciones directas como el de aquellas, que podríamos llamar indirectas, que se llevan a cabo en pos del mejoramiento de la docencia y que constituyen el sentido esencial. Por ejemplo, en relación con la aplicación de encuestas a alumnos expresa que el beneficio de la aplicación de estas propuestas es de un orden curricular, en cuanto a la reorganización de horarios, etc., y no en relación directa con la mejora de las prácticas concretas de enseñanza.

En este sentido, si consideramos que el propósito fundamental de la evaluación de la docencia es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza deberíamos pensar en cuáles son otras acciones que se llevan adelante en la universidad, que de manera indirecta, se orientan a dicho propósito, por ejemplo, las carreras de formación de docentes.

1.2. El establecimiento de un modelo ejemplar para la formación docente en la UBA

De las trece unidades académicas, siete desarrollan de forma sistemática programas de Carrera Docente y/o especializaciones en Docencia Universitaria dirigidos a toda la comunidad académica. Cabe señalar que las otras unidades académicas tienen algunos profesorados para la enseñanza media y superior y otros trayectos formativos de forma asistemática.

A lo largo de los años 2008 y 2009 se realizó un estudio comparativo de las Carreras Docentes y Especializaciones en Docencia Universitaria de la UBA. Acompañando a la Dra. Litwin y colaboradores y con las asesorías pedagógicas de las facultades y otras autoridades, gremios docentes, entre otros, se diseñó la Maestría en Docencia Universitaria que ha sido aprobada por el Consejo Superior en 2010. El gran desafío fue diseñar una oferta que pudiera, por un lado, permitir completar estudios en el área de docencia universitaria a docentes que hubieran hecho sus carreras en las facultades y, por otro, aunar esfuerzos en una oferta común con variadas orientaciones según campos disciplinares.

En la actualidad, se está trabajando en el diseño para la apertura de dos trayectos para 2011. Uno de ellos permite a los cursantes completar sus estudios de maestría a partir de sus trayectos previos de carreras docentes y/o especializaciones en docencia proveniente de las facultades de la Universidad. El segundo, refiere a una cohorte nueva que comienza desde el inicio de sus estudios. La curricula flexible posibilita esta apertura y combina la especialización pedagógica entrecruzada con orientaciones en los campos disciplinares específicos.

La maestría se propone conformar una red de trabajos de investigación que nutra el campo de la Pedagogía Universitaria y sea sede de futuros seminarios, congresos y foros para profundizar en dicha temática reposicionando a la UBA en la vanguardia del estudio de la docencia universitaria.

Otro desafío de dicha propuesta es el de diseñar e implementar una oferta consensuada con todas las unidades académicas, el CBC y uno de los gremios, ADUBA. Lejos de ser una dificultad, esta tarea resulta de sumo enriquecimiento para todos los actores involucrados.

1.2. 1. La articulación de un espacio formativo articulado como carrera de formación docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica

La Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (según datos de los informes de autoevaluación-proceso del que participé como asesora- y acreditación de las carreras de Farmacia y de Bioquímica- dos de las cuatro carreras de grado que se dictan en la facultad- entre los años 2004-2007) cuenta con un plantel de aproximadamente 514 y 581 docentes respectivamente para cada carrera. Un 32% de ellos se desempeña con dedicación exclusiva y un 55% semiexclusiva. Esta proporción muestra el perfil particular de la Facultad con un alto índice de docentes dedicados íntegramente al quehacer universitario que deben contar con una formación pedagógica adecuada para transmitir los conocimientos a los alumnos y capacitarlos para desempeñarse posteriormente de manera acorde con las exigencias de la profesión.

Conscientes de la importancia y necesidad de capacitar a los docentes para esa tarea, en 1987 se creó la Escuela de Graduados, en las que se incluyó el Área de Capacitación Docente y la Comisión de Capacitación Docente, que en 1988 implementaron un Gabinete Pedagógico (al que me incorporo en el año 1992) que comenzó dictando Talleres de Capacitación Docente. Se realizaron encuestas para diagnóstico de necesidades de Departamentos y Cátedras y se delinearon los primeros objetivos: la realización de talleres, asesorías según demanda de los docentes, observaciones de clases, etc.

En 1994 se creó del Programa de Capacitación Docente, organizado en seis cuatrimestres, de 300 horas de duración, con materias específicas tales como Bases Didácticas I y II, Diseño de Materiales Impresos, Práctica de la Enseñanza, Didáctica de las Ciencias Biomédicas e Investigación Evaluativa en Educación. Al cabo de este trayecto los egresados obtenían un diploma que los acreditaba como Docentes con Formación Pedagógica capacitados en la Enseñanza de Ciencias de la Salud.

Este Programa permitió sistematizar, de manera particular, algunas acciones de formación docente que se realizaban de forma asistemática en la facultad. El Programa no obligatorio se realizó teniendo en cuenta la realidad del cuerpo docente cursante; se dirigía a docentes en ejercicio y se respetaban sus posibilidades de horario y organización interna, cuestiones que hacían posible una baja deserción. Como resultado de la puesta en marcha de este Programa se observaron cambios o reorganización de los programas de estudio, cursos de capacitación de docentes auxiliares, encuestas sobre la enseñanza para ser respondidas por alumnos y docentes, nuevas y mejoradas guías de trabajos prácticos e instancias de evaluación, llevadas adelante por egresados o cursantes del Programa.

Para principios del 2000 se actualizaron los contenidos del Programa, se implementaron evaluaciones y modificaciones que dieron la base para doblar la apuesta y diseñar el Componente Pedagógico de la Carrera Docente.

En 2001 se aprobó por Consejo Superior la Carrera Docente de la Facultad, luego de un proceso de activa participación de los claustros, la gestión y la Asesoría Pedagógica bajo mi dirección. Desde el diseño de la Carrera Docente de la Facultad se promovieron innovaciones, entre ellas, en uno de los ejes centrales de la formación docente: el análisis de las prácticas de la enseñanza.

El plan del Programa de Capacitación Docente, hasta ese momento, preveía una asignatura para abordar el análisis de las prácticas docentes durante un cuatrimestre –como segunda obligación curricular-, allí se realizaban tareas de observación y comprensión de las clases de quienes cursaban el Programa, a partir de un enfoque didáctico. Esta concentración de la problemática dificultaba la toma de distancia de las propias prácticas y el trabajo sobre la implicación en el análisis de la tarea docente. Desde este diagnóstico promovimos un cambio sustantivo en el tratamiento de la temática para el Componente Pedagógico de la Carrera Docente, un proceso de análisis de las prácticas que acompaña toda la formación, dividido en cuatro bloques llamados "Observación y análisis de la Práctica docente" que se asocian a los distintos módulos pedagógicos y un trayecto Práctica Docente Supervisada al finalizar la cursada.

De este modo, el trabajo sobre las prácticas se vincula esencialmente con propuestas de enseñanza y su análisis, recuperando conceptos teóricos abordados en los demás módulos pedagógicos. En estos bloques nos propusimos brindar herramientas metodológicas que permitan realizar observaciones de prácticas de enseñanza en el aula universitaria, con la intención de posibilitar la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el propio contexto de clase. Creemos que la observación de clases constituye un instrumento de gran valor para el docente, puesto que permite realizar un recorte de la dinámica de una clase en su contexto real de desarrollo y materializarlo en una reconstrucción escrita disponible para su posterior análisis. Las perspectivas que se abren para la reflexión resultan múltiples y constituyen la base para repensar las propias prácticas de enseñanza. La relación entre la teoría y la práctica se torna dialéctica y favorece la comprensión de la compleja trama de significados que se entrecruzan en una clase.

El encuadre de trabajo que utilizamos en "Prácticas de la Enseñanza", tanto en los bloques de "Observación y análisis de las prácticas de la enseñanza", como en "Práctica Docente Supervisada" se inscribe en el trabajo colaborativo entre pedagogos y docentes/cursantes, donde la evaluación de las prácticas no tiene como fin la certificación para ocupar un puesto docente. Buscamos develar y a la vez construir un complejo entrecruzamiento entre formación (docente en servicio y/o ejercicio) y asesoramiento pedagógico o intervención. El diseño curricular adoptado explicita este cruce, en tanto "escucha" las quejas y los reclamos de "soluciones rápidas" y "recetas" con las cuales se acercan gran parte de los docentes a la Carrera Docente, pero va "devolviendo", a través de los encuentros acotados de los bloques de "Observación y Análisis de las prácticas de enseñanza" y de las temáticas puntuales que se van abordando, las quejas como problemas, permitiendo su conceptualización y la creación concomitante de soluciones situadas como producciones propias de los docentes implicados en la tarea de formación. De este modo, no dejamos para el final de la Carrera Docente el análisis de las prácticas, aunque sí la observación y la tutoría de las mismas, pues creemos que es entonces cuando los docentes pueden profundizar la comprensión de nuestros señalamientos pedagógicos al contar con un bagaje pedagógico superador del sentido escolar de que son portadores.

Durante el año 2009 se comenzó a trabajar en una reforma del plan de estudios proceso que culminó con la aprobación de la Carrera de Formación docente el 23 de junio de 2010 (Res. CS 618) y que comenzó a implementarse en el segundo cuatrimestre del mismo año. La conveniencia de la actualización se debió fundamentalmente a la aplicación de los nuevos planes de estudio en las principales carreras de grado con un ajuste de la carga horaria acorde a las nuevas reglamentaciones de carreras sumado al mejoramiento de los contenidos y una nueva estructuración con mayor flexibilidad. Todo esto vinculado

con la experiencia desarrollada en los últimos años del dictado de la Carrera Docente y las respectivas evaluaciones realizadas por las diferentes cohortes de los docentes que cursaron.

Principalmente, destaco que la propuesta se organiza en cuatro cuatrimestres y en cuatro trayectos diferenciados: a) trayecto estructurado b) trayecto de observación y análisis de las prácticas docentes c) trayecto de especialización académica d) trayecto no estructurado. La organización en trayectos permite otorgar una adecuada organización y secuenciación de diversos espacios curriculares en donde se organizan dispositivos diferenciados de formación, tales como la inclusión de un taller obligatorio de Evaluación de la Calidad Educativa, o espacios de análisis de la práctica educativa como asignatura específica. De esta forma se desarrollan diferentes tipos de estrategias vinculadas a la formación y perfeccionamiento, en donde cada uno de ellos tiene su especificidad y permite la profundización de temáticas o estrategias necesarias para desarrollar las competencias adecuadas para el docente universitario profesional.

Hasta el momento La Carrera de Formación Docente cuenta con 214 egresados y el título que se otorga por Estatuto Universitario es el de Docente autorizado.

1.2.2. Una propuesta de autoevaluación en el marco del trayecto de observación y análisis de las prácticas docentes

El contexto que dimensiona nuestras prácticas es la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (U.B.A) y aquí, como señala Porlán (1994), en gran medida el conocimiento profesional de los profesores suele organizarse en torno a los contenidos de las diversas disciplinas, quedando relegados a un segundo plano aquellos saberes y destrezas más relacionados con la actividad docente. Según esto, suelen percibirse más como físicos, químicos o biólogos que como profesores, identificando más su conocimiento profesional como el conocimiento de la disciplina en que están especializados.

En este marco, nuestra propuesta a la hora de plantear un espacio de formación docente, es un verdadero desafío. Es nuestra intención que este espacio permita a nuestros profesores implicarse en la comprensión paulatina de sus prácticas, pudiendo ampliar las perspectivas de análisis para profundizar en la comprensión de la enseñanza en el aula universitaria, en otras palabras, su evaluación desde una perspectiva de mejora y cambio. La creación de una Carrera Docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica tiene una función esencial: ha de lograr un efecto transformador en las prácticas docentes instituidas.

Para producir las innovaciones que hoy resultan imprescindibles en el ámbito de la enseñanza universitaria y más específicamente, en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, es fundamental una formación que posibilite la asunción crítica del rol del docente universitario. La profesionalización del rol docente en la Universidad requiere de una formación que permita analizar las ideas y las representaciones acerca de la docencia que persisten a través de toda la vida escolar, dimensionar los conflictos particulares de esta Facultad como institución en la que se desarrollan dichas prácticas, discutir sobre el marco ético y político en el que se inscribe la docencia, comprobar si se retoman realmente las herramientas didácticas y especialmente, si se generan cambios concretos en el aula. Sostenemos, además, la necesidad de que las prácticas docentes de dicha carrera, permitan a nuestros profesores potenciar su capacidad de aprender en la acción, desarrollando la habilidad para la evolución permanente y la resolución de problemas.

En tal sentido, planteamos un proyecto en el que los espacios de prácticas de la enseñanza se presentan de un modo transversal a lo largo de todo el trayecto de formación, profundizando sus niveles de comprensión de la práctica docente.

En general, la práctica de la enseñanza se plasma al finalizar el proceso formativo, asignándole el ya clásico rol de instancia de aplicación de la normativa y prescripciones planteadas desde la teoría (Edelstein, 1995). Por el contrario, en esta propuesta, el espacio de práctica acompaña todo el transcurrir de los demás trayectos formativos de la Carrera Docente, favoreciendo en los docentes, una reflexión permanente sobre sus propios desempeños.

Existen zonas indeterminadas de las prácticas que requieren, desde la formación, un proceso sistemático de capacitación y reflexión que permita a los docentes trabajar en un contexto de incertidumbre (Jackson, P. 2002). No es sencillo aceptar que en las prácticas docentes siempre hay variables que no es posible controlar o predecir. En este sentido, la inclusión de la planificación como herramienta conceptual permite a los docentes explicitar sus acciones justificando el diseño de las estrategias de enseñanza que implementarán en sus clases.

Interesa también señalar el cambio en el concepto de competencias docentes necesarias, ya que de un profesional formado en competencias técnicas específicas se pasa a considerar la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales (Gimeno Sacristán, 1990, Edelstein, 1995). Es decir, docentes capacitados para justificar y fundamentar el diseño de las estrategias de enseñanza que implementarán en sus clases a partir de la observación, análisis e interpretación del contexto.

Los propósitos del trayecto de observación y análisis de la práctica docente son:

- Generar un espacio para la comprensión del propio contexto de clase.
- Brindar herramientas teóricas y metodológicas para la selección y construcción de estrategias didácticas para el aula universitaria.
- Posibilitar el diseño de estrategias de acción que permitan generar cambios al interior de las clases.

1.2.2.1. Modalidad de cursada

Incluye tres sesiones de 6 hs. de duración cada una sobre el Análisis de la Práctica Docente que se desarrolla durante los primeros 3 cuatrimestres de la cursada de la Carrera, además de la asignatura Práctica Docente Supervisada, de 24 hs. de duración que se desarrolla en el 4to. cuatrimestre, 42 hs. totales. En este trayecto se trabajan los distintos dispositivos de análisis de las prácticas docentes, a partir de la reflexión sobre los diferentes momentos del trabajo docente, sus principales condicionantes, las diferentes dinámicas que se generan al respecto y los resultados de la misma.

1.2.2.2. Análisis de la Práctica Docente

El análisis de la práctica docente se vincula esencialmente con las propuestas de enseñanza y su análisis, recuperando conceptos teóricos abordados en los demás módulos pedagógicos. El trabajo consiste en analizar, con el objeto de mejorar, las propias prácticas que desarrollan los docentes en sus espacios de inserción cotidiana.

1.2.2.3. Práctica Docente Supervisada

La práctica docente supervisada específicamente, se realiza de acuerdo con la siguiente secuencia:

1. Tutoría de supervisión de clase previa a la observación: el docente a ser observado debe concurrir con su plan de clases, así como también con los recursos que utilizará en la misma (impresos, digitales, gráficos).
2. Observación de la clase en la misma aula en el que se desarrollan sus clases y con sus propios alumnos.
3. Tutoría de devolución: el docente observado debe presentar un informe de auto evaluación que de cuenta de su capacidad de reflexionar acerca de sus propias prácticas.

Cada uno de estos encuentros son acordados previamente entre el docente a ser observado y el docente observador (especialista pedagogo), de acuerdo con el cronograma de clases de cada cátedra. Para la realización de los mismos se debe contar con la autorización del profesor a cargo de la asignatura dictada.

1.2.3. El portafolio docente

En el trayecto de prácticas, en los módulos de observación y análisis de clases se propone a los docentes realizar un portafolio como proceso de auto-observación y evaluación. El portafolio implica un recorrido personal a lo largo de la historia pedagógica de cada docente. Los portafolios documentan la conciencia de la historia personal acerca de las invenciones pedagógicas de cada profesor. El trabajo con portafolios, va a documentar la trayectoria profesional de cada uno de los cursantes.

Con el portafolio pretendemos promover un profundo proceso de reflexión acerca de las prácticas de la enseñanza, con el objeto de brindar una herramienta que les permita aprender a mirarse dentro del salón de clases y que los ilumine, en un sentido esclarecedor, acerca del camino que recorrieron.

Les propusimos a los docentes que el portafolio incluya las siguientes entradas y que puedan justificar el motivo de cada una de sus elecciones:

1. El relato breve de una clase en la que hayan participado como docentes, que consideren que es una buena clase.
2. El relato de alguna situación crítica que hayan atravesado en su trayectoria docente y la forma en que resolvieron el problema.
3. El desarrollo de algún tema que hayan enseñado y que consideren central para su disciplina.
4. Algún recurso didáctico que hayan utilizado con sus alumnos que creen que favoreció la comprensión de algún concepto complejo.
5. Una carta que les sirva como presentación personal, en donde puedan relatar su trayectoria profesional docente.
6. Un instrumento de evaluación que consideren bien elaborado.
7. Un ensayo (no más de dos carillas), que pueda recuperar sus preocupaciones acerca de la buena enseñanza y refleje su filosofía de enseñanza.

8. La mención de algunos conceptos teóricos que hayan aprendido a lo largo de la carrera docente que les permitió ampliar su marco de comprensión personal y profesional.
9. El relato de algún caso.
10. Algún otro elemento que los represente como docentes, que consideren pertinente incluir.

Un tiempo después de transcurrida la Carrera de Formación Docente se solicita a los docentes retomar el trabajo con sus portafolios y se les da la siguiente consigna de trabajo:

Lea su producción y responda:

- ¿Por qué considera que el elegido se trata de un tema central para su disciplina?
- ¿Cuáles considera fueron las principales dificultades que se le han presentado al enseñar dicho tema? ¿Cuáles fueron los principales aciertos?
- Señale ciertos momentos, situaciones, hitos que le hayan sucedido durante la enseñanza de dicho tema.
- ¿Cuál cree usted que sería un buen recurso didáctico para enseñar el tema? ¿Por qué?
- Marque frases claves o destacadas en su producción (la que trajo y la que se va agregando ahora) que darían cuenta de los aspectos principales de toda su narración.
- ¿Cuál fue el motivo de la selección de esta entrada para su portafolio en ese momento?

Un tiempo más adelante de la Carrera Docente se les solicita una consigna de este tipo:

Lea su producción y responda:

- Usted ha destacado en su producción ciertos desafíos y preocupaciones a través de redactar su trayectoria profesional. ¿Por qué considera que ha destacado esos y no otros en este momento?
- ¿Cuáles recuerda fueron sus desafíos y preocupaciones principales en otros momentos de su historia como docente? Podría recordar alguno en particular?
- ¿Qué diferencias encuentra con los destacados en la actualidad? ¿Por qué?
- ¿Cuáles considera son las cuestiones que podrían colaborar para que usted pueda sortear esos desafíos y preocupaciones?
- Marque frases claves o destacadas en su producción (la que trajo y la que se va agregando ahora) que darían cuenta de los aspectos principales de toda su narración.
- ¿Cuál fue el motivo de la selección de esta entrada para su portafolio en este momento?

Más adelante se incorpora la siguiente consigna:

Lea su producción y responda:

- ¿Por qué considera que el instrumento seleccionado está bien elaborado?
- ¿Cuáles son las principales diferencias con otros instrumentos que usted haya construido y/o utilizado?
- ¿Qué concepción pedagógica subyace a la propuesta del instrumento de evaluación?

- Considera que ha cambiado su mirada sobre la evaluación con la utilización de este instrumento? ¿Por qué?
- Marque frases claves o destacadas en su producción (la que trajo y la que se va agregando ahora) que darían cuenta de los aspectos principales de toda su narración.
- ¿Cuál fue el motivo de la selección de esta entrada para su portafolio en ese momento?

Otra de las Entradas que se incluyen en el portafolio durante la cursada de la Carrera Docente es la siguiente:

- Tarea: Hacer una autoobservación escrita de una clase.
- Dar una clase.
- Hacer la autoobservación de la misma.
- Hacer el registro escrito
- Reflexionan sobre la clase dada. Seguir los cuatro pasos que describe Eisner (1998) en el capítulo V del libro *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Metacognición y conjeturas.
- Leer el trabajo a un compañero. Anotar sugerencias y aportes.
- Leer el trabajo de un compañero. Hacer comentarios y aportes.
- Validez intersubjetiva. (Capítulo VI de Eisner)
- Comentarios.

El portafolio es retomado permanentemente y cuando se realiza la observación con tutorías es parte de la evaluación final de la Carrera de Formación Docente. Conjuntamente con la observación y devolución de clases, el portafolio es la instancia más valorada por los docentes cursantes.

1.2.4. La colaboración entre pares

Uno de los ejes de una buena propuesta de evaluación de la docencia implica la colaboración entre pares. Se trata de un trabajo colaborativo entre docentes profesionales que diseñan, registran, discuten y promueven prácticas en este sentido.

El trayecto de Práctica Docente Supervisada revisa, en un trabajo de parejas entre los profesores expertos de la Facultad y los docentes de Prácticas del Área Pedagógica, las prácticas que desarrollan estos docentes cotidianamente. Consiste en la observación de clases de los docentes-cursantes en la misma aula en el que se desarrollan sus clases y con sus propios alumnos.

Se hace necesario en el marco de la universidad formar docentes que complementen su saber especializado con saberes pedagógicos. Es imprescindible andamiar a los docentes jóvenes bajo la mirada de los especialistas en sus disciplinas y los pedagogos. El trabajo conjunto entre profesores expertos en las disciplinas del área de la salud, en este caso y los pedagogos ofrece una mirada enriquecida de las prácticas de los docentes noveles cuando se los observa.

En este contexto, nuestra propuesta a la hora de plantear un espacio de formación docente, es un verdadero desafío. Es nuestra intención que este espacio permita a nuestros profesores implicarse en la

comprensión paulatina de sus prácticas, pudiendo ampliar las perspectivas de análisis para profundizar en la comprensión de la enseñanza en el aula universitaria.

2. CONCLUSIÓN: LOS DESAFÍOS

Si bien encontramos en la actualidad basta bibliografía e investigaciones que promueven los estudios en docencia y su evaluación en el marco de la mejora de sus prácticas y no como dispositivos de control y sanción seguimos encontrando muchos programas que se instalan desde estas perspectivas.

Reconocemos, asimismo, que no suelen reconocerse como prácticas de evaluación las que de forma indirecta aportan a la mejora de las prácticas docentes pero que por estar implicadas en trayectos formativos o por no realizarse en un corte de tiempo determinado o bien documentadas o ser prácticas más de tipo informal. Muchas veces éstas aportan un rico bagaje de conocimiento para la docencia aún mayor que, por ejemplo, las encuestas de aplicación de los estudiantes acerca del desempeño docente.

Los programas formativos que incluyen autoconocimiento, procesos colaborativos y modélicos de pares para el análisis de la enseñanza y propuestas de evaluación creativas que permiten la reflexión durante dichos trayectos otorgan mayor valor pedagógico al desarrollo de la docencia.

Por último, vincular formación y evaluación de la docencia es fundamental. Así como promover la autoevaluación de los docentes y las instituciones es un desafío ético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin, E. (2010). La Evaluación de la Docencia: Plataformas, Nuevas Agendas y Caminos Alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), pp. 51-59.
- http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf. [Consulta: diciembre de 2010].
- Lyons, N. (Comp.) (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Porlán, R. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas". *En Investigaciones en la escuela*, Nro:24. Barcelona.