

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

La Evaluación De Las Prácticas Docentes Y La Autoevaluación

María del Carmen Palou de Maté¹

A Pelusa y nuestros hijos

Este escrito pretende explicitar algunos conceptos que permitan al docente repensar la evaluación y a la vez brindar líneas de trabajo que contribuyan a mejorar su práctica.

En una primera instancia se intenta dar cuenta de los diferentes modos que asume la evaluación en el ámbito de la didáctica, entendiendo que su conformación actual responde tanto a la construcción histórica del concepto mismo como a los entrecruzamientos contextuales que recibe. Esto permite analizar la evaluación desde una dimensión política, desde una perspectiva psicológica y desde un marco sociológico, así como también a partir de la forma en la que ha penetrado en ella el cientificismo.

Estas dimensiones que se entrecruzan en la práctica, determinan por sus fuerzas una configuración particular de la evaluación, generando muchas veces contradicciones que pueden explicitarse cuando se intenta abordar algunos aspectos teóricos desde la práctica y para la práctica.

En una segunda instancia se propone tomar la tarea del docente en el aula como un proyecto, al cual la evaluación le permite analizar su propuesta didáctica en vinculación con otros proyectos que constituyen su contexto, resaltando la implicancia de éstos en su tarea.

Desde este lugar se plantea la autoevaluación de la enseñanza, entendiendo que ofrece genuinas posibilidades de revisar las prácticas y la autoevaluación del alumno como un modo de trabajo que facilita la vinculación de éste con el conocimiento.

El Lugar De La Evaluación

Al iniciar una reflexión enmarcada en el ámbito de la didáctica, es importante definirla para encontrar el sentido de las dimensiones que se analicen.

Se concibe a la didáctica como la teoría de la enseñanza que tiene como finalidad el estudio de la intervención docente en los procesos de construcción del conocimiento por parte de los alumnos en un contexto sociohistórico determinado.

Este punto de partida requiere que se reconozca el fenómeno educativo como un fenómeno complejo, donde tal complejidad obliga a dar cuenta de los múltiples entrecruzamientos que lo constituyen, no sólo en un aquí y ahora, sino atendiendo fundamentalmente al proceso histórico a partir del cual se construye una práctica o suceso educativo.

Es así como la evaluación en el aula ocupa un lugar importante, ya que es constitutiva de las prácticas pedagógicas mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Marco sociohistórico

Haciendo un rastreo del concepto de evaluación, pueden encontrarse en los grandes pedagogos distintas concepciones de él, pero el que deviene de la Revolución Industrial es el que aparece con más fuerza, aunque muchas veces no de forma explícita.

Desde esta perspectiva la evaluación se articula entre el sistema productivo y el sistema escolar, relación ésta que se manifiesta también en otros ámbitos del campo pedagógico, donde la demanda industrial se va reconvirtiendo en términos educativos en todo el quehacer docente, como por ejemplo la concepción de número, el vocabulario, la actitud frente al adulto.

Analizada la evaluación desde esta perspectiva a partir de su instrumentación didáctica, los objetivos comportamentales tienen una función central, ya que, explicitados antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, serán el referente para confrontar los resultados de este proceso. He aquí la función de la evaluación verificar los resultados obtenidos en función de objetivos prefijados, metas cuidadosamente especificadas con anterioridad.

Esta evaluación que se relaciona con el proceso de industrialización de Estados Unidos se refiere especialmente al desarrollo de los conceptos vinculados al "manejo científico del trabajo" de Frederic Taylor. Es decir que, desde el surgimiento de la significación de este vocablo, la connotación ideológica está ligada al ámbito del control administrativo, esto es, tiene un carácter técnico que con métodos instrumentales intenta dar cuenta y rendir cuenta.

El principio de actuación que implica planificar, realizar y evaluar pasó de la empresa a los centros educativos y se constituyó en pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctica. La segmentación técnica del trabajo tuvo su reflejo en la segmentación de la actividad docente. Allí aparecen los especialistas en currículo, en planificación, en evaluación, llegando, en este último caso, a la objetivación del número como garantía de objetividad y rigor científico.

Esto nos lleva a pensar que no es casual que cuando el docente utiliza la palabra "evaluación" lo haga con la mira puesta en los resultados de aprendizaje previstos curricularmente, es decir, refiriéndose a la acreditación (planificar-implementar y evaluar), ya que ésta es un punto que articula la escuela con los requerimientos sociales especialmente ligados al mundo del trabajo.

Analizando esta analogía ("evaluación" como sinónimo de "acreditación"), se comienza a percibir la dificultad que ocasiona la polisemia del término.

Desde aquí es interesante resaltar los múltiples significados que tiene la palabra "evaluación". Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995) abordan con claridad esta problemática señalando lo siguiente:

En primer lugar, evaluar parece involucrar el hecho de medir con precisión; en este sentido, expresar una cantidad precisa, cifrada. En otras palabras, alude a expresar una medida cuantificada.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

En segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender, en otros términos, pronunciar un juicio cualitativo y, eventualmente, aproximativo sobre una realidad.

Por su parte, Ardoino (1988) sostiene que es tanto "la marcha crítica de la experiencia cotidiana como el instrumento más sofisticado de estimación o apreciación de proyectos más organizados...".

Estas consideraciones aportan elementos para plantear que "evaluación" es un término polisémico² que tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares. En este sentido el término "evaluación" no tiene identidad disciplinaria; se emplea en campos tan disímiles como la física nuclear, la bioquímica, la economía, la psicología y la propia educación. Todos lo emplean indistintamente sin lograr una conceptualización rigurosa en su propio campo.

Si bien se reconocen los orígenes y el uso contemporáneo de esta palabra, de los que no es posible desprenderse en los análisis interpretativos, es necesario desentrañar su significación en las prácticas evaluativas que acontecen en el salón de clase.

Dimensión política e ideológica

Deslindando el uso de este término en la vida cotidiana y acotándolo al ámbito educativo, en su utilización es fácil ver que "...se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa" (De Alba y otros, 1988), de la que no está exento el docente.

En la necesidad de "evaluar bien" subyace un gran temor a equivocarse y, en este sentido, es la ciencia la única que puede ayudar a dar respuesta a este problema.

El valor que la sociedad da a la evaluación, generalizada en el ejercicio de muchas profesiones, proporciona al docente un buen soporte a su tarea. Popkewitz (1986) marca con fuerza esta idea diciendo que "la capacidad de la ciencia como legitimadora de la actuación profesional es una de las causas del desarrollo de la evaluación...".

Es frecuente que detrás de la demanda de evaluación se pueda "ver" la necesidad de dar un marco de cientificidad a la tarea que se realiza, pero si se profundiza lo que se percibe es un mejor instrumento para evaluar, un instrumento que clarifique, que proporcione datos sobre los resultados obtenidos por el alumno de la forma más objetiva posible.

Aquí aparece la primera contradicción, que es la búsqueda de neutralidad en una actividad esencialmente valorativa.

Desde este lugar se concibe a la evaluación como una actividad neutra, que desde su propia cientificidad (que va más allá de las personas) legitima la acción pedagógica, pero a su vez al definirla se la concibe como una fuente de valor. Popkewitz (1986) afirma que en el seno de la evaluación

se produce una contradicción entre su función de juzgar el valor y su condición de actividad tecnológica neutral, contradicción que responde a una cierta postura ideológica.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

A esto Gimeno Sacristán (1985) aporta:

Si toda actividad humana se encuentra penetrada por una inevitable dimensión intencional, ética y teleológica, la esencia misma de toda actividad evaluadora es su componente axiológico [...] es un componente inseparable del mismo objeto de su actividad.

La evaluación, por ser una práctica humana, posee también en sí una dimensión política, ligada al ámbito del poder.

No es casual que las demandas de evaluación partan de los organismos, en este caso educativos, con estructuras de poder consolidadas.

Es la información la que lleva en sí misma una cuota de poder y permite un mejor control, dando lugar a la realización de estrategias de acción coherentes a perspectivas ideológicas particulares.

Bajo este enfoque la evaluación puede concentrar o distribuir poder acorde a quienes sean los destinatarios de la información y el uso que de ella se haga.

En el aula esto se ve con claridad en el contrato pedagógico, donde la explicitación de las normas y usos que se realiza de los datos de la evaluación concentran o distribuyen poder en el docente o en los alumnos.

La Evaluación En El Aula

Acerca del concepto de evaluación

Tanto la idea de científicidad como el uso del poder, se incorporan a la tarea del docente, permeando su actividad evaluativa. La palabra evaluación en el ámbito escolar está casi homologada a la idea de acreditación,³ esto lleva a que en el aula se cruce con la idea de nota, de calificación. Es una palabra que está especialmente significada en el discurso pedagógico,⁴ y fuertemente significada desde el control y desde el poder que tiene el docente.

Evaluar es una acción que se realiza con mucha frecuencia en la vida cotidiana, tomando criterios que provienen del sentido común.

Para incorporar este concepto a las prácticas educativas, es conveniente darle rigurosidad al tratamiento del mismo, lo que implica señalar los elementos que se consideran constitutivos para dar cuenta de ella.

En términos genéricos evaluar es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos,⁵ tendiente a la acción.⁶ Esto implica aproximarse al "objeto"⁷ tomando como punto de partida la descripción,⁸ comprensión y explicación del mismo.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Al hablar de evaluación, las dimensiones, características y complejidad del objeto para evaluar señalan las primeras aproximaciones a él. Así, por ejemplo, si se trata de un proyecto social (aunque sea de carácter pedagógico), reviste características diferentes a las que tiene el fenómeno del aprendizaje.

Este señalamiento marca los primeros límites de las extrapolaciones metodológicas que algunas veces se realizan en el campo de la evaluación, por esto difícilmente se pueda tomar la propuesta metodológica de la evaluación "iluminativa"⁹ de Parlett y Hamilton para dar cuenta de los aprendizajes de los alumnos, aunque dicha palabra tenga una buena resonancia en el campo de la didáctica.

Tratando de profundizar en el sentido de la evaluación de los aprendizajes, ésta se puede concebir de dos maneras, como inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender¹⁰ en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, que implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados.

Este último responde a una demanda social que requiere de la escuela la certificación y legitimación de conocimientos: es la convalidación de un mínimo de aprendizajes curricularmente previstos, es la certificación de que se han logrado ciertos productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes de estudio.

La acreditación certifica que se ha alcanzado determinado nivel dentro de lo que Perrenoud (1990) llama "jerarquías de excelencia".¹¹ Las formas en que se gestan los juicios de excelencia tienen que ver con la organización de la escolaridad, con los contenidos de la cultura escolar y con las prácticas pedagógicas.

Retomando la idea de evaluación como inherente al proceso de enseñar y de aprender, se puede afirmar que una de las razones fundamentales que la justifica es la de concebir al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los alumnos y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza. En este sentido, es una evaluación orientada a una situación de interacción.

En síntesis, interesa resaltar la naturaleza diferente de ambos conceptos, reconociendo que en la complejidad de la práctica educativa ambos se entrecruzan, se encuentran y/o se homologan.

Es decir que la evaluación de los aprendizajes puede cumplir con varias finalidades: la primera -y más importante para el campo de la didáctica- es proporcionar datos que permitan desplegar diferentes estrategias de enseñanza. El partir del reconocimiento y la comprensión de las formas de aprender, en cuanto a su estructuración y producción -sin caer en un isomorfismo-, permite replantear las estrategias de enseñanza.

La segunda, acreditar, es la certificación de conocimientos curricularmente previstos, es la certificación de que se han logrado determinados productos planteados en planes o programas de estudio. Este requerimiento social e interinstitucional es el que permite la movilidad de los alumnos en las instituciones y a la vez los inserta en el campo laboral.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

La acreditación y los vínculos con el conocimiento

Por la incidencia que tienen en el campo social, la acreditación se sobredimensiona, ocupando un lugar privilegiado a la vez que mediatiza la relación del alumno con el conocimiento.

En este sentido son muchos los planteos que se hacen en torno del examen -tomando a éste como el prototipo de la instancia de validación para la acreditación-, entre los que merecen señalarse los de Gimeno Sacristán (1985) y Elliot (1990).

Sacristán (1985) afirma que

la evaluación se convierte en un elemento inicial que condiciona todo lo demás [...] su fuerza determinante es tal, gracias a la introyección psicológica que el sujeto hace de sus consecuencias escolares y sociales, que define por sí misma el método que se usa [...] Al fin y al cabo lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se haga será valorado o no en el momento de evaluar y, seguramente poco a poco, el alumno hace lo que tiene cabida en el momento de ser examinado.

Un valioso aporte para comprender estas prácticas lo realiza Elliot (1990) cuando en su libro *La investigación acción en educación* relata la investigación T.I.Q.L., *Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning*, llevada a cabo en Inglaterra en 1979.

El planteo central se basa en la siguiente cuestión:

en qué medida es posible enseñar para la comprensión en un sistema educativo que se rige en último término por las exigencias de los exámenes.

Aunque han estado muy ocupados escribiendo durante la clase, han aprendido poco, sus esfuerzos se centran en copiar la información en sus cuadernos, para aprenderla más tarde [...] se produce un fenómeno de posposición de los aprendizajes [...] Más tarde significa el estudio previo a los exámenes. La tarea diaria cierra el proceso de anotación. El período de aprendizaje es anterior al examen.

Los exámenes son antieducativos porque reemplazan la motivación intrínseca de aprender para la vida, por la motivación para aprender al corto plazo con el único objetivo de aprobar los exámenes.

A continuación se plantean algunos aspectos relevantes de la acreditación, que obligan a considerarla seriamente y tienen que ver con las diferentes formas de relación del alumno con el conocimiento, anteriormente desarrollados.

- En el momento de ejecución de las pruebas por parte de los alumnos

Las palabras de Landsheere (1978) son claras cuando afirma que en la situación escolar habitual el maestro conoce a cada uno de sus alumnos y, en consecuencia, está en condiciones de dosificar, matizar sus notas, en función de un efecto deseado: en un caso, alienta mediante la estimación exagerada de un trabajo; en otro, muestra una severidad excepcional para causar un

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

impacto del cual se espera un efecto saludable. En estas situaciones el maestro procede deliberadamente, con plena conciencia.

Algo muy frecuente ocurre con los fenómenos de estereotipia y de halo.

a) Estereotipia. Se entiende por estereotipia una inmunidad más o menos manifiesta en cuanto al concepto que se tiene del alumno. La estereotipia resulta de una contaminación de los resultados. Un primer trabajo mediocre hace pensar que el segundo también lo será. Si esto sucede, la tendencia a otorgar una nota mediocre al tercer trabajo aumenta aún más, y así sucesivamente...

Sería un error creer que la estereotipia influye solamente en las evaluaciones netamente subjetivas...

Alcanza a ejercicios tan "objetivos" como un dictado de ortografía. Ejemplifica el autor que algunos padres, a veces muy competentes en la materia que tenían de tarea sus hijos en el hogar y en la que incidentalmente ayudaron, no sintieron cierta desilusión o asombro al enterarse de "su" nota.

Sin embargo sería injusto deducir que todos los maestros acusados de estereotipia carecen de sentido de responsabilidad. Son los métodos de evaluación los que deben ponerse en tela de juicio, y no los hombres.

b) Efecto de halo. El efecto de halo presenta un marcado carácter afectivo. A menudo se sobreestiman las respuestas de un alumno de buen aspecto, con mirada franca y acción agradable. Sin embargo, no es generalizable; existen profesores que por anticonformismo favorecen cierto desaliño u originalidades.

- Luego de la corrección de las pruebas por parte de los docentes

Después de un período de tiempo más o menos largo, a través de las pruebas de evaluación o el comentario de otro colega, el maestro tiene "idea" de cómo es un alumno.

Esa idea (estereotipia) hace que el docente espere de él ciertos resultados, prejuicio que actuará en el alumno en forma positiva o negativa sobre su futuro rendimiento. Se dice que un alumno es en la medida de lo que se espera de él.

Es común encontrar docentes que, con muy buena disposición y depositando la confianza en la capacidad intelectual de un alumno, le devuelven su trabajo diciendo "Tú eres capaz de mucho más" mientras que a otros les dicen: "Está bien, yo sé que es lo mejor que puedes hacer". Hay expectativas y exigencias de desafíos cognitivos diferentes en ambos casos.

Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar

En síntesis, se podría afirmar que el peso otorgado socialmente a la acreditación, sumado a la polisemia del término "evaluación", dificulta enormemente la tarea de darle a ésta el lugar privilegiado que se merece dentro del campo de la didáctica.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Cabe resaltar que si un docente se acerca a sus alumnos tratando de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos, la forma en la que van construyendo sus saberes, entabla con ellos una relación cualitativamente diferente de la de otro que asume una permanente actitud verificadora de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Esta doble mirada del aprendizaje de los alumnos, permite un análisis particular de la intervención docente, reubicando la evaluación en el campo de la enseñanza.

Es innegable reconocer el valor de la evaluación que centra la mirada en la comprensión de los procesos de aprendizaje articulando desde allí su propuesta de enseñanza, pero esto no implica un menosprecio por la acreditación, y ni siquiera pensar que una propuesta excluye la otra, ya que el hacerlo implicaría desconocer que la enseñanza es una práctica social y que como tal le corresponde la legitimación de conocimientos. Pero sí interesa darle a esta dimensión de la práctica que llamamos acreditación el lugar que le corresponde, sin sobredimensiones que obturan genuinas prácticas pedagógicas.

Evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse; ambos constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales diferentes.

Acerca Del Concepto De Proyecto Y Su Relación Con La Evaluación

El concepto de proyecto al que hace referencia el presente escrito es el que plantea Litwin (1992) como:

[...] propuesta de acción de carácter experimental. Consolida acciones encuadradas en una meta a alcanzar susceptible de ser modificada.

Un proyecto responde o esconde, según los casos, una concepción del hombre y del mundo, está determinado por una propuesta política, en términos de proyección social y en los proyectos educativos, contiene además una concepción de enseñanza y de aprendizaje...

También Zemelman (1987) incorpora valiosos aportes a la conceptualización de proyecto, tanto cuando dimensiona al sujeto que lo incluye, afirmando que

La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria, como cuando lo significa socialmente:

Es gracias a los proyectos que los sujetos establecen una relación con la realidad, y se apoyan en su capacidad de transformar esa realidad, en cuanto ésta es contenido de una realidad social.

Por su parte Ardoino (1993) marca un posicionamiento del sujeto cuando afirma que

el proyecto como una intención filosófica o política (es) una intención orientada por valores en búsqueda de realización. Abordar las prácticas de la enseñanza desde este lugar requiere superar

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

el paradigma racional de la explicación y moverse en el terreno de la implicación. Significa trabajar sobre las representaciones, los procesos de influencia, las prácticas sociales. Inventar nuevas formas de regulación a través de dispositivos adecuados.

Se puede pensar en un proyecto curricular o en un proyecto institucional, pero en este trabajo se hará referencia al proyecto pedagógico-didáctico que se da en la clase y que llevan adelante básicamente el docente y sus alumnos, los que, al igual que el resto de los proyectos sociales, se entrecruzan y enmarcan mutuamente.

No se puede desconocer que la institución escolar está cruzada por un "tono" evaluativo que impregna toda su actividad. Allí las acciones realizadas por sus actores son valorizadas -por ellos y por otros- en forma inmediata, lo que dificulta una objetivación de la realidad que permita su comprensión.

La conceptualización que ya se presentó del término "evaluación" puede ayudar a construir nuevos modos de trabajo que superen la función clásica de control, para integrarla al campo de la comprensión.

Evaluar es valorar, otorgar valor desde referentes¹² axiológicos; en este caso, el que subyace al proyecto y que va a marcar las líneas de estrategia metodológica para recolectar información y analizarla, así como también las acciones posteriores a la valoración.

Evaluar implica describir, analizar, interpretar y explicar, lo que permite comprender la naturaleza del objeto y emitir un juicio de valor, el que está siempre orientado a la acción.

Realizar una evaluación desde esta perspectiva supone:

- Apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoques para dar cabida a la recolección de datos, tanto sobre procesos como sobre productos.
- Apertura metodológica. La primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales. Del monismo al pluralismo metodológico.
- Apertura ético-política. La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de intereses implicados en un proyecto educativo... (Gimeno Sacristán, 1985).

La evaluación como se plantea en este trabajo no busca verdades universales y "objetivas" sino más bien intenta ofrecer a los destinatarios que constituyen una comunidad de mentes, argumentos que lleven a un accionar adecuadamente fundado. Se trata de una tarea argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción.

Las palabras de Ernest House (1994) muestran con claridad lo expresado:

Probar algo supone satisfacer el conocimiento de una audiencia universal con respecto a la verdad, más allá de toda duda. Producir una prueba aceptable para una audiencia universal que comprenda a todos los hombres racionales exige superar las particularidades locales o históricas

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

[...]. Si la evaluación se limita al conocimiento cierto producido por un razonamiento deductivo o inductivo estricto, tiene que dejar de lado gran parte de la capacidad de razonamiento que utilizan las personas en forma habitual para regir sus vidas. Esta limitación es el resultado de confundir la racionalidad con la lógica. No son idénticas...

La Evaluación Del Proyecto Pedagógico-Didáctico

La propuesta de este trabajo es encontrar en la práctica profesional del docente un proyecto en el cual, como en todo proyecto, la meta¹³ direcciona la acción, y sea esta direccionalidad lo que le otorgue sentido a su tarea.

Esta mirada en la meta, cuando puede ser entendida en el contexto sociohistórico¹⁴ en el que se inscribe el proyecto, le permite al docente, a través de la evaluación y en una permanente confrontación, interpretación e interpelación de la relación entre estrategias y direccionalidad, ir superando las razones técnicas¹⁵ de su práctica.

El proyecto pedagógico-didáctico así concebido se constituye a partir de los entrecruzamientos contextuales de su inserción en la comunidad; evaluar los aprendizajes y evaluar la enseñanza se dimensionan y significan en función del proyecto en el que se encuentran.

Este proyecto se plantea como un proceso variado que recibe determinaciones desde diferentes instancias, y al analizar desde allí el fenómeno educativo supone múltiples lecturas y obliga también a utilizar diferentes metodologías para abordarlo. A esto le cabe una advertencia, ya que si con fines prácticos se usan instrumentos simplificadores y atomizadores de esa realidad se impide aprehenderla en su complejidad, y al fragmentarla se desnaturaliza.

Esta perspectiva, que posibilita diferentes miradas de lo que acontece en el aula, permite a la evaluación ocupar un papel mediador, ya que es ella la que recoge información sobre las repercusiones que tiene el proyecto en su contexto y los impactos que de él recibe. Esto impide tanto dejar de lado aspectos que habitualmente no son tenidos en cuenta y que inciden en la práctica, como sobredimensionar otros que la penetran, distorsionándola. Así por ejemplo la dimensión política, que durante años estuvo ausente en los análisis, hoy pasa a ser la única causa que configura la realidad educativa actual; o la valoración de los aprendizajes de los alumnos como respuesta inmediata a la enseñanza en una relación biunívoca; o el desconocimiento del contexto institucional y su fuerte incidencia en la práctica docente.

Estas dimensiones, que pueden estar entrecruzadas con otras, encuentran su lugar si la evaluación puede proporcionar información desde diferentes lugares que constituyen el proyecto, ayudando a evitar recortes parciales simplificadores que distorsionan e impiden mejorar la comprensión del fenómeno educativo en su complejidad.

El valor de pensar la práctica del docente como un proyecto e incluir en él su evaluación permite visualizar esta complejidad. En este sentido Edelstein (1995) ubica la evaluación cuando sugiere

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

poner en el centro el proyecto educativo o propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia. De allí asignar a la evaluación la misión de identificar las concreciones y niveles de desarrollo, reconociendo incluso las tensiones y contradicciones que se generan en el entramado de su realización.

Este trabajo se propone tener una visión de la realidad que recupere las múltiples dimensiones que constituyen la práctica del docente en el aula, y a partir de allí ir integrando y resignificando en un todo -complejo y a veces contradictorio- distintas temáticas o problemáticas que se le plantean diariamente.

¿Cómo Iniciar La Tarea De Evaluación Del Proyecto?

Se considera como punto de partida que la evaluación está ligada a valores y que supone -aunque no siempre explicitada- una concepción del hombre y del mundo. Desde estos marcos tan generales hasta la instrumentalización, es importante poder encontrar propuestas metodológicas que articulen ambos polos "intentando" no perder la visión de totalidad y complejidad del objeto por evaluar.

Las diferencias terminológicas, aunque parezcan complicadas en una primera lectura, pueden ayudar a comprender un sentido de la evaluación diferente, las que se irán trabajando con ejemplos más adelante.

Cabría distinguir:

- el referente es el elemento exterior al que el "objeto" que se ha de evaluar puede ser relacionado, generalmente ligado a un modelo;
- el referido es el "objeto" mismo que será evaluado;
- el sistema de referencias tiene que ver con un campo científico que pueda dar cuenta del "objeto" por evaluar; proporciona una óptica, un tipo de análisis, un tipo de lectura.
- el referencial está relacionado con una "estructura" construida: se tiene un conjunto coordinado de referentes. Los referenciales pueden darse fijos y de antemano en el proceso o permitir su construcción y reconstrucción.
- la referencialización -al decir de Fígari (1993)- permite designar y poner de relieve al procedimiento mismo y significar que no puede tratarse ni de un objeto preexistente en relación con el cual los elementos de un dispositivo educativo tiene que situarse, ni de una norma o ley que fija finalidades establecidas. Este término lleva a una actividad que "consiste en emprender una búsqueda de referencias pertinentes [...], que puedan explicar y justificar la concepción y evaluación de un dispositivo educativo".

Es necesario señalar desde el comienzo quiénes son los destinatarios de la información y quiénes serán los encargados de concretar las acciones, y esto dependerá de que la evaluación esté orientada a la rendición de cuentas -en cuyo caso el eje es el control- o a mejorar el proyecto a partir de sus integrantes como protagonistas. Las propuestas de trabajo que se plantean a continuación están referidas exclusivamente a este último caso.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

La información sobre el proyecto la brindan los actores directa e indirectamente involucrados: alumnos, docentes, comunidad educativa, autoridades institucionales, etcétera; son aquellos que tienen algún interés en el mismo.

Se toma como punto de partida la consideración y la valoración de los acuerdos, las discrepancias, la identificación de los obstáculos y la elaboración de alternativas de acción.

Se propenderá a alentar el análisis, el debate y la indagación, lo que determinará la necesidad de un diseño abierto a posibles modificaciones. Los instrumentos de recolección de datos deben tener una estructura que permitan no sólo dar respuestas a categorías puntuales sino que reparen en lo singular, en lo imprevisible y en lo no pensado, lo que equivale a decir que proporcionen información tanto de los efectos buscados como de los no buscados, de estándares o de casos particulares.

Es éste el punto de mayor riqueza en la evaluación de un proyecto, ya que el docente, al salir de una actitud de constatación de los objetivos prefijados y tener la apertura para comprender los diferentes modos como los demás reciben el impacto de sus acciones, da lugar a conocer y comprender tanto los efectos buscados como los no buscados. Algunos de estos últimos pueden tener un gran valor educativo, otros pueden estar obstaculizando aprendizajes.

Así como la recolección, la organización y el primer análisis de los datos, son tareas casi exclusivas del docente, la interpretación puede ser compartida con otros participantes del proyecto (compañeros docentes, asesores pedagógicos, padres o alumnos avanzados según la edad). Son aquellos que a criterio del docente puedan generar sanos espacios de discusión.

Así, el recibir información sobre sus acciones en forma permanente le posibilita al docente mantener una vigilancia de sus prácticas en el aula y, desde allí, generar nuevos espacios de negociación que le permitan nuevas construcciones de aquéllas.

Propuesta de trabajo

Los interrogantes suelen ser un punto de partida para todo proceso evaluativo y en particular para la evaluación de un proyecto (en este caso el pedagógico-didáctico del docente), que básicamente podría dirigir la mirada sobre cuestiones generales. No podemos desconocer que detrás de una pregunta existe una afirmación hipotética que tiene que poder "leerse" desde algún lugar.

¿Qué función cumple el proyecto pedagógico-didáctico que lleva adelante el docente en el marco de la formación del estudiante? ¿Cómo se articula su propuesta con la función social de la escuela?

¿Qué lugar ocupa la escuela en la formación del ciudadano y, desde allí, cómo se articula su propuesta? ¿Cuáles son las demandas de formación que recibe el docente y cuáles de ellas responden a genuinos intereses comunitarios o a intereses personales o corporativos de sectores?

Pero, aunque los interrogantes son esenciales para una tarea evaluativa, donde se interpelen los fundamentos y las estrategias de indagación de la realidad, la evaluación no se hace simplemente dando una respuesta a aquéllos, sino que requiere la construcción de

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

procedimientos de referencialización que den cuenta de estructuras organizadoras basadas en sistemas de referencias.

Se presenta un cuadro, sólo a modo de ejemplo, que permita aproximarse a una referencialización:

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Propuesta pedagógico-didáctica	Relación teoría-práctica	* La fundamentación de las acciones llevadas a cabo en el aula.
	Tratamiento de contenidos	* La actualización de conocimientos en el desarrollo del campo científico. * Las posibilidades de generar espacios de discusión.
Organización académico-administrativa	Organización del tiempo y del espacio	* Distribución horaria. * Recursos requeridos.

Se ha tenido especial cuidado de que el cuadro no haga perder la visión de totalidad, ya que el recorte fragmentado atomiza, dificultando una tarea de reestructuración permanente, propia de la referencialización.

La metodología y los instrumentos de recolección de datos pueden ser:

- observación de clases;
- discusión con un par de la misma área o grado;
- discusión en reuniones de personal;
- entrevistas;
- encuestas;
- carpetas de los alumnos;
- reuniones de padres;
- las propias carpetas didácticas o planificaciones.

Los informantes, actores directa e indirectamente involucrados, son:

- director;
- alumnos del mismo curso;

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

- alumnos que ya cursaron;
- alumnos que aún no han cursado;
- padres;
- supervisor;
- pares docentes;
- personal administrativo;
- psicopedagogo o grupo técnico relacionado con el curso;
- el propio docente a través de la autoevaluación.

La recolección de la información puede hacerse sobre la base de entrevistas, encuestas anónimas, discusiones grupales, informantes clave, observaciones, grabación de clases, trabajos de los alumnos, así como también las clásicas evaluaciones de los aprendizajes utilizadas para acreditar.

En el análisis de los datos se tendrá un particular cuidado de referencializarlos inicialmente a partir de las características del actor-informante que los proporcione; así, por ejemplo, el psicopedagogo tendrá como sistema de referencias –que es donde apoya su mirada selectiva- el tipo de formación que haya tenido; y el director, al igual que el supervisor, tendrá un enfoque de gestión. Los actores directa e indirectamente involucrados tienen diferentes niveles de significación de acuerdo con los referenciales construidos previamente.

Esta tarea, que seguramente genera confrontaciones y discusiones -allí radica gran parte del potencial de los aportes-, se puede hacer habitual; el docente se integra con mayor facilidad a la institución, ya que tanto las críticas de sus pares como los señalamientos de los niveles directivos pueden resignificarse como la mirada que tiene otro en relación con su práctica o, dicho de otra manera, cómo son reinterpretadas las acciones del docente en su comunidad, quedando también claro que las estructuras particulares de cada institución configuran y limitan su acción.

En todo este proceso no se puede desconocer que tomar conciencia del contexto institucional requiere de procesos cognitivos que deben ser desarrollados. Mantener un equilibrio entre la reflexión del sujeto docente y las miradas de otros integrantes que constituyen el proyecto pedagógico-didáctico podría permitir un accionar informado, sujeto a una permanente reconstrucción.

La Autoevaluación

La autoevaluación en el ámbito de la educación, hasta no hace mucho tiempo, se concebía como un valor en sí misma, generalmente incuestionable. Pero luego de que fuera utilizada por los organismos internacionales como proceso previo a la evaluación externa se la percibe hoy con cierta desconfianza. Sin embargo, para su análisis sería importante distinguir desde qué proyecto se plantea, para poder asignarle el lugar y el valor que le corresponden y no caer en espacios vacíos, cargados de palabras ideologizadas que entorpecen aún más las prácticas escolares.

Es decir que, según desde dónde surja el requerimiento de auto-evaluación, puede estar directamente ligada a los sistemas de control y/o cruzada por una perspectiva de control. Si no se explicita este lugar la autoevaluación funciona "como si", ya que resultaría torpe pensar que un

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

docente o un miembro de la comunidad educativa pueden mostrar aquellos aspectos de su accionar que no favorezcan su imagen.

Desde este lugar se puede hablar -y desde allí se debiera interpretar- una autoevaluación interferida, cruzada por un sentido -favorable o desfavorable- de autoridad como legitimadora o deslegitimadora de saberes y acciones.

Sin embargo, un sistema de autoevaluación que podría llamarse interferida -desde un sentido clásico del término- permite ir construyendo acuerdos básicos, a partir de la explicitación de intereses y valores, que muchas veces se dan por supuestos. Así al explicitar las "reglas de juego" pueden transparentarse las relaciones y funciones de los actores que intervienen en el proyecto.

En el proyecto pedagógico que el docente proponga como propio, donde él decida las acciones por seguir, una mirada hacia el interior cobra un sentido de naturaleza diferente, lo lleva a volver a recorrer un camino en un intento de comprensión histórica. También una mirada de reconceptualización de su tarea, y reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica; es el tomar distancia de la práctica para trabajar sobre ella, objetivar los compromisos con la lectura de la propia práctica, así como también observar las propias posibilidades y limitaciones y desde allí poder ver lo que en la acción es imperceptible.

La autoevaluación así concebida debe tener -como mínimo- dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y al compromiso.

En el primer caso es necesario poner distancia como si las acciones que uno mismo realiza fueran hechas por otro y, mejor aún, compararlas con prácticas similares en otros ámbitos culturales. En el segundo caso esta actitud de "extrañamiento" no debe ser tomada como anécdota sino como desafío para mejorar las prácticas.

En síntesis, la autoevaluación lleva implícita un proceso reflexivo, que tiene diferentes formas de ser analizado, de acuerdo con la naturaleza de las metas que orientan la acción, es decir, de acuerdo con el proyecto en el que se inscribe.

Acerca Del Docente

El docente es un sujeto social, y desde allí construye su profesionalidad. Tomando este punto de partida se concibe al maestro como un profesional que, además de apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, puede ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea en relación a para qué, qué y cómo enseña, cómo aprenden sus alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento.

La profesionalización implica -además del dominio de la disciplina- la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica cotidiana. Al decir "contradicciones" se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho y lo

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

actuado. Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar¹⁶ sobre qué se hace, cómo se hace y para qué se hace.

Una de las primeras miradas, y quizá la más compleja, es el intento de desentrañar el marco ideológico-axiológico que orienta la acción del docente. Los modos de pensar, las formas de comprender la vida, los valores implícitos son diferentes en cada docente. Cada uno responde a una cosmovisión en la que inciden su pertenencia social y su peculiar historia de vida.

Para pensar en un proceso de autoevaluación del docente es importante señalar la función del metaanálisis:

a la manera de una transparencia o un cristal que permite una nueva mirada sobre la clase. La superposición de las transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato que cobra vida independientemente de ella. Cada una de las construcciones permite superar los niveles interpretativos del mismo contenido tratado y poner énfasis en los aspectos substanciales [...] se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptan para la enseñanza (Litwin, 1993).

Su actitud frente a los obstáculos puede hacerlo recurrir a un pensamiento normativo, racionalizador o elucidante. En el primer caso, son las normas vigentes las que justifican la situación; en el segundo, la causa da cuenta y agota el problema; en cambio, en el último caso -pensamiento elucidante- se trata de dilucidar los conflictos transformándolos de dilemas en problemas, de manera tal que permita buscar nuevas formas de resolverlos.

No le es simple al docente poder objetivar su práctica para tomar una actitud problematizadora frente a la realidad, ya que existen mecanismos justificatorios que atraviesan la cotidianidad del maestro y que pueden tapar los condicionantes de su práctica. En este sentido resulta valioso resaltar el planteo realizado por Elena Achili (1991), quien a partir de una experiencia realizada en talleres de educadores señala algunas características del pensamiento del docente que ella misma refiere a explicaciones desde una construcción social de la imagen del docente.

Afirma esta investigadora que se parte de la idea de que tanto los saberes como las representaciones de los docentes son heterogéneos y que poder explicitarlos puede colaborar a señalar obstáculos en la construcción del conocimiento. Es posible encontrar un "...cierto pragmatismo y espontaneísmo, una inclinación hacia lo particular, un propender a la evaluación/valoración y una desvalorización de su propio saber".

En relación al pragmatismo hay una ligazón a lo empírico, a lo utilitario que le resta libertad para realizar articulaciones y conexiones más generales. Se produce una indiferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma.

Existe un particularismo de rápida generalización en la medida en que los saberes generados en una experiencia individual, como respuesta a situaciones particulares, se cargan de la normatividad vigente y se generalizan.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Una mirada reflexiva y crítica de sus saberes puede sacarlo de la búsqueda permanente de legitimación externa de modo de entender su desvalorización por una construcción social, y en lugar de buscar una convalidación por valoración de saberes, poder encontrar en su acción la valoración o desvalorización que él hace en el aula. Él busca que le enseñen y le resulta muy difícil aprender de sus pares, más bien compite con ellos.

La actitud valorativa perturba la descripción de situaciones e impide el análisis, y a veces cristaliza las situaciones dilemáticas. Esto tiene que ver con su formación y con su relación institucional, donde es observado y evaluado constantemente.

¿Cómo puede evaluar el docente su propia práctica?

En primer lugar, debe tener como punto de partida una propuesta de trabajo en el aula de carácter experimental, ya que para poder reflexionar tiene que existir una instancia previa de hipotetización. A partir de una adhesión provisional de la experiencia se provoca una crítica a las reglas prescriptas, en una actitud permanente que incluya la aceptación o el rechazo de los resultados, en donde se consolidan las capacidades reflexivas, donde se promueve un pensamiento divergente.

La aceptación de las diferencias entre las aspiraciones y las prácticas reales que se dan, en una actitud objetiva, es el punto de partida de la tarea. "Los docentes deben tener capacidad para tolerar las pérdidas de autoestima, que suelen acompañar a la autoinspección" (Elliot, 1993).

Esta pérdida de autoestima sólo puede ser entendida si su práctica se valoriza desde su capacidad metacognitiva, de la ponderación de los análisis que surgen de la reflexión con valoración de ese proceso. Es muy difícil aceptar desde una mirada tradicional, donde el valor de la práctica de los docentes está totalmente ligado a los resultados de los aprendizajes de los alumnos, la falta de éxito en este sentido.

Para una tarea de autoevaluación parece interesante el planteo que hace Telma Barreiro (1988), quien realiza un esquema del accionar del docente en el que marca niveles; dos de ellos pueden aportar elementos para el análisis:

1. Un nivel manifiesto o explícito, donde se hallan las conductas observables que un profesor o maestro tiene en su actividad.
2. Un nivel subyacente o implícito donde se puede encontrar:
 - a) Su bagaje técnico o profesional (conocimientos y habilidades técnicas específicas de su especialidad).
 - b) Supuestos, creencias y valores de carácter filosófico, pedagógico o sociológico, que constituyen una visión del mundo.

Un muy buen punto de partida para la autoevaluación es encontrar las consistencias o contradicciones que existen entre niveles, partiendo de la premisa de que las contradicciones forman parte de un proceso de construcción cuando se puede dar cuenta de ellas y encontrar modos que generen nuevas propuestas o señalen nuevas contradicciones.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Esta mirada interna se vuelve estéril si no se logra encontrar un "otro" con quien se pueda monitorear los procesos internos. Para que esto suceda es necesario que se den determinadas condiciones:

1. Confidencialidad: sólo una sincera relación lleva a confrontar en un mismo nivel los diferentes modos de pensamiento. Los mecanismos de defensa como protección obstaculizan y desnaturalizan los procesos reflexivos.
2. Confianza: desde este lugar hay una gran tendencia a seleccionar los datos positivos. Trabajar con un igual permite un verdadero intercambio.
3. Reciprocidad: "...sólo con tiempo, confianza y reciprocidad puede medirse y aceptarse de buena fe el nivel apropiado de intercambio" (Mortimore, 1986).

Con este punto de partida el profesor puede desarrollar su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula, superando tanto las deficiencias del conocimiento profesional tácito acumulado a lo largo de la experiencia como el conocimiento académico descontextualizado, incapaz de salvar el abismo entre la teoría y la práctica.¹⁷

La presencia de un "otro" se plantea también como necesaria para no desarrollar teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, ya que la reflexión aislada corre el riesgo tanto de generar y reproducir autocomprensiones deformadas de la realidad como de destinar grandes esfuerzos en descubrir cuestiones que ya fueron trabajadas por otros. Al respecto, Elliot (1993) señala que dejar de lado las reflexiones de los demás podría llevar al docente al gran descubrimiento de inventar la rueda.

Desde este lugar se puede afirmar que el conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión en particular nunca podrá sustituir la reflexión de los profesores, pero sí es un elemento imprescindible para apoyar esta reflexión.

El valor de tomar una nueva mirada ayuda a comprender a través del "otro", a clarificar nuestros marcos ideológicos que obturan nuestra mirada de la realidad y a encontrar nuevos "modos" de leerla.

No se pueden valorar los procesos reflexivos en relación con una práctica si no se tiene presente que junto con la actitud reflexiva debiera -equilibradamente- estar presente una actitud de búsqueda de modos alternativos de actuar, búsqueda que articule la interrogación con las respuestas provisionales, con la precaución de no sobrevalorar lo nuevo en detrimento de lo clásicamente valioso.

Para organizar un sistema de referencialización puede ser un ejemplo el siguiente cuadro:

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Conocimiento	Actitud frente al conocimiento	En relación con - el tipo de planificación - la revisión de lo planificado: * fundamentar lo actuado * proponer varias alternativas de acción
Relación docente-alumno	Actitud frente al alumno	-Comprensión de su lógica particular -Interpretación de los requerimientos -Alerta sobre su propia actitud de censura
	Actitud frente al grupo	-Respeto por acuerdos contractuados -Alerta ante las posibilidades de negociación de significados que brinda el grupo

Condiciones institucionales para la autoevaluación del docente

El punto de partida para comprender el tipo o las características que asumirá la autoevaluación del docente, es analizar la persona u organismo que propone la autoevaluación. Si ésta surge de una demanda gubernamental o desde la misma institución en un espacio burocratizado, tal como se señaló anteriormente, se tratará de una autoevaluación interferida, cuyo valor puede darse por la generación de espacios de negociación. La autoevaluación debe comprenderse en el marco del proyecto en el que se inscribe, directamente referenciada a las metas y a los supuestos ideológicos y axiológicos que lo enmarcan, con lo que implica pasar la información del orden privado al público.

Para que haya una autocrítica por parte del docente, es necesario que dentro de la institución estén dadas las condiciones para ella. El punto indiscutible es que todos los sectores que integran la institución, incluido las autoridades, realicen su propia autoevaluación, cuidando siempre, tanto desde los docentes como de los mismos directivos, que no se transforme en un espacio de "pase de boletas" que sólo conduce a mecanismos defensivos.

En este sentido no se puede desconocer la representación que tienen los docentes de la autoridad escolar, ya que su función histórica de control y sanción ha generado en ellos mecanismos de defensa que los llevan a mostrar sus buenas prácticas y a esconder aquellas que no tuvieron el "éxito" esperado.

Uno de los mayores riesgos es que se instale una falsa democratización de las decisiones y el accionar se vuelva intransitivo y vacío. Desde este lugar sólo enmascara contradicciones. Si por el

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

contrario se discuten distintos planteamientos con sucesivas autoevaluaciones, explicitando sus dificultades, se puede ayudar al docente a tener una mayor seguridad en lo que hace.

Es necesario ir desconstruyendo la historia del control y de sanción que caracterizó a la escuela, para generar espacios sanos de interacción docente.

Telma Barreiro (1988) analiza las características de lo que ella define como grupo sano, y si bien su propuesta hace referencia a pequeños grupos cuyas relaciones personales están ligadas por lazos afectivos especiales, algunas de las condiciones señaladas como necesarias se pueden dar dentro del ámbito de una escuela o, al menos, ser motivo de reflexión.

Según esta autora, el grupo promueve el crecimiento de sus miembros, teniendo como pilar importante la seguridad básica.

- No hay autoridad "autoritaria", sino que todos los integrantes del grupo aceptan e incorporan críticas, y fundamentan sus pedidos.
- Hay respeto por la condición humana de sus integrantes, el grupo valora los conocimientos y las aptitudes de aquéllos, por lo que ningún miembro se siente marginado.
- Existe confianza entre sus miembros.
- Se acepta que cada miembro tiene conflictos, necesidades que parten de su realidad e historia personal.
- No se teme sacar a luz los conflictos, se discute con sinceridad y, lo que resulta más importante, con una actitud de apertura, donde desaparece el que gana y el que pierde, se trata de expresar las dudas cuando se presentan, sin esperar que socaven las relaciones.
- Se trata de evitar los códigos dobles, aceptándose los puntos de vista individuales, a la vez que se intenta lograr coherencia en los valores.
- Interesan las cuestiones de fondo, se descartan las cuestiones formales.
- Sus miembros no se preocupan por cuidar una imagen; desestiman que sus acciones se vean como defectos, sino más bien como consecuencia de su modo de pensar.
- El grupo busca trascender hacia afuera, no es autosatisfactorio, se integra a la comunidad sin generar competencias planteando acciones complementarias en función de un bien común.

Todas estas características se señalan como importantes para una interacción entre los integrantes de una escuela, desde donde se percibe la posibilidad de ir construyendo un "clima institucional" que permita la autoevaluación.

Cabría señalar que es imprescindible que sus miembros puedan diferenciar los espacios públicos de los privados, ya que los diferentes escenarios transforman las acciones, pudiendo considerarse "traiciones" los relatos que circulan sin tener el sentido que se les quiso dar.

En los momentos de cambios curriculares, no puede olvidarse que son esencialmente procesos sociales y por tanto tan complejos como lo son todos los procesos de este tipo.

En su interior se encuentran polémicas, estructuras y superestructuras, contradicciones y conflictos. Los procesos de determinación social son aquellos en los cuales a través de luchas,

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

negociaciones o imposiciones en un momento de transformación o génesis se producen rasgos [...] que van a configurar una estructura social relativamente estable y que tienden a definir límites y posibilidades [...] (De Alba, 1995).

Si las primeras experiencias no resguardan estos señalamientos es muy probable que los procesos de autoevaluación queden truncados.

Autoevaluación del alumno

Dos dimensiones parecen presentarse en el análisis de la autoevaluación del alumno, una referida a su relación con los pares y con el maestro, y otra, a la búsqueda de indicadores que le permitan conocer sus propios procesos cognitivos, o los modos o maneras de resolver una situación y los modos o maneras de apropiación del conocimiento. En el primer caso daría cuenta de su lugar frente al grupo de pares, en el reconocimiento de su lugar para favorecer el "clima" de trabajo en el aula. En el segundo caso estaría ligado a un autoconocimiento, a lo que podríamos llamar una metacognición.

Al hacer referencia al "clima" dentro del aula, son varios los aspectos que pueden o deben ser considerados, ya que pareciera, desde la construcción histórica de lo que "debe" ser un aula, que el solo hecho de no tener desorden o hacer silencio fuera suficiente. Desde este lugar podría analizarse la función del contrato didáctico¹⁸ -donde interjuegan lo aceptable y lo valioso- para la delimitación y las transacciones de las relaciones y los requerimientos entre docentes y alumnos en función de la apropiación de conocimientos por parte de estos últimos.

Es en el espacio del aula donde se producen intercambios de significados, y es en la intención entre pares donde se da gran parte de la construcción de conocimientos, sobre todo si se tiende a formar en el alumno un pensamiento divergente, en el cual el docente no distribuye verdades sino que genera espacios de discusión sobre propuestas hipotéticas. Es a partir del compromiso y el aporte a la construcción colectiva que puede tomarse la autoevaluación del alumno.

Un muy buen punto de partida para la autoevaluación es la tarea de reconocimiento de las prácticas de sus pares que han colaborado en los procesos de construcción compartida; de esta manera se sale de la idea inicial de señalamiento de las dificultades que pueden generar irritaciones y mecanismos defensivos, dando lugar a efectos contrarios a los que se buscan. Desde aquí se favorece la construcción de la autoimagen dentro del grupo, así como también permite una relativización de las dificultades cuando éstas aparecen. Desde este lugar la ubicación dentro del grupo le permite a cada alumno reconocer los aprendizajes que le permitió el intercambio grupal, viendo desde su lugar qué aporta y qué recibe del grupo.

Así como la autoevaluación dentro de un grupo no puede perder de vista la importancia de la negociación de significados entre pares, la autoevaluación desde una mirada individual debiera implicar un reconocimiento de las habilidades cognitivas.

Ambos casos -la autoevaluación grupal y la metaevaluación tienen como eje la construcción del conocimiento por parte del alumno; lo que marca la mirada en común es la actitud de provisionalidad frente al conocimiento.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

En este sentido el punto de partida parece ser el reconocimiento de lo que el sujeto está haciendo, el reconocimiento de las estrategias intelectuales¹⁹ que se ponen en juego para abordar una tarea desconocida.

Si se analizan las acciones que los niños realizan en el aula, hasta se puede visualizar cuando borran en el transcurso de la ejecución de una actividad, lo que está mostrando que paralelamente a la ejecución hay una actividad de control, que regula y ajusta en función de la representación que el niño tenga de lo que debe lograr.

Este punto de la representación de los logros parece ser crucial en el diseño de los planes de acción que el alumno pone en juego en la ejecución de la tarea, de allí la importancia de tener claros los niveles de desempeño que debe lograr en tiempos largos o cortos, según la tarea que emprende.

Nunziati (1990) trabaja una propuesta pedagógica centrada en la autoevaluación poniendo especial énfasis en la importancia de la autorregulación del alumno de sus propios procesos de aprendizaje, basándose en la posibilidad de que él pueda tener una representación de antemano de éstos, que en definitiva son los criterios de valoración que el docente tiene de su tarea. Este autor considera que

"...la autoevaluación es una 'habilidad' a construir. Pasar de una fase evaluativa espontánea a un sistema de pilotaje de experto es el resultado de un aprendizaje".

En este proceso se pueden encontrar dos fases; la primera es de apropiación de criterios, ya que es una fase de organización del funcionamiento de la autoevaluación. Se aproxima a los criterios definidos, puntuales y detallados, y a las operaciones que componen el saber-hacer.

La segunda se refiere a las actividades de autoevaluación propiamente dichas y que implican la elección del momento cuando son exigidas, la forma como se realizarán según lo que se piensa hacer. Esto puede obligar a una reformulación de criterios y a una comparación real del trabajo realizado.

La importancia de la autoevaluación consiste en la verbalización interna que ella impone, que muchas veces se omite, así como también la reformulación de criterios que obturan la construcción y organización de los conocimientos.

S. Tishman, D. Perkins, y E. Jay, (1997) otorgan un lugar importante a los procesos metacognitivos en la formación del pensamiento. Los autores señalan seis dimensiones del "buen pensamiento"²⁰ donde se resalta:

- el lenguaje de pensamiento, relacionada con los términos y conceptos que se usan en el aula para referirse al pensamiento;
- las predisposiciones al pensamiento, lo que marca actitudes, valores y hábitos;
- el monitoreo mental, referida a la reflexión de los alumnos sobre sus propios procesos de pensamiento para que tomen el control de una manera creativa y eficiente;
- el espíritu estratégico, que marca una actitud especial para construir y usar estrategias de pensamiento como respuesta a desafíos intelectuales;

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

- el conocimiento de orden superior que intenta superar el conocimiento fáctico de una materia, y
- la transferencia, referida a la aplicación de conocimientos y estrategias de un contenido en otro.

En general los alumnos no son conscientes de lo que hacen ni de sus estilos de aprendizaje, lo que podría lograrse a través de procesos metacognitivos que brindan la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionamos o hemos reaccionado frente a una tarea o problema.

Flavell²¹ describe con claridad la metacognición como

el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ello, por ejemplo las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etcétera) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B, cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debo tomar nota de D porque puedo olvidarlo [...] La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto.

La toma de conciencia de su modo de aprender y de la complejidad del mismo son fundamentales para poder controlar su aprendizaje y, desde allí, planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje, tratando de gestar una disposición habitual que pueda ser intrínsecamente provechosa, donde se articulen armónicamente la reflexión, la interpelación y la imaginación.

Se presenta un ejemplo que ayude a referenciar la auto-evaluación en relación a las acciones de estudio, entendiendo que para esta tarea existe por parte del alumno una planificación de acciones y una definición de sus objetivos.

Dimensión	Categoría	Indicadores
Planificación de las acciones	Definición de objetivos	- Claridad en la delimitación - Secuenciación temporal - Actitud de duda - Apertura a una nueva organización
	Estrategias utilizadas	- Lectura general o parcial del material - Relectura de obras complejas - Fijación de palabras que representan conceptos clave - Identificación del libro o la persona que puede proporcionar información aclaratoria

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Un ejemplo de referencialización en el área de la comprensión relacionada con la evaluación de logros:

Dimensión	Categoría	Indicadores
Comprensión	Lectura	- Reordenar explicaciones - Encontrar ejes - Precisar vocabulario
	Explicación teórica	- Encontrar un sentido - Enmarcar posicionamiento teórico - Resignificación de conocimientos previos - Presentar nuevos interrogantes

Los procesos de construcción son diferentes en las distintas áreas de conocimiento, por lo que es muy importante establecer con los alumnos cuáles son los indicadores que dan cuenta del saber y del saber hacer en cada campo disciplinar. Esto permite revisar los criterios y superar en parte los referentes impuestos.

En todo proceso de autoevaluación, las acciones realizadas a partir de la valoración de los datos son constitutivas del mismo proceso, de lo contrario éste perdería su sentido.

Acciones del docente que pueden favorecer los procesos de autoevaluación del alumno

Es importante ayudar al alumno a generar una actitud de disconformidad cuando no comprende una explicación o un texto no le resulta claro. Esta ayuda no está referida a la sanción sino más bien ligada a señalar la importancia de las nuevas relaciones que proporciona un conocimiento trabajado y asumir una actitud de búsqueda de los factores que interfieren su comprensión. Esta actitud de "batallar" con el conocimiento requiere que el docente demande de sus alumnos una fundamentación permanente de sus afirmaciones. Esto coloca al estudiante como sujeto que interpela permanentemente al texto.

El método socrático es un modo de actuación docente que coloca al alumno frente al conocimiento. Esto se puede efectivizar a través de una autointerrogación permanente y en el reconocimiento de los saberes previos en relación con el contenido del material por trabajar.

Una etapa de intercambio entre compañeros y con los mismos docentes, de procesos internos de autoevaluación, es de gran valor. Una actitud de cooperación, no de competencia, puede aportar categorías e indicadores que ayuden al alumno a repensar su aprendizaje, a partir de los modos de aprender de los demás. El abanico de posibilidades que se presenta en los modelos permite a los alumnos la apropiación de aquellos que pueden estar de acuerdo con sus características personales.

Puede considerarse también una buena estrategia que el maestro genere espacios grupales donde los alumnos puedan verbalizar las estrategias puestas en juego ante un problema o para

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

efectivizar una actividad. En esta tarea resulta vital que el mismo docente explique las acciones que puso en juego.

Ian Selmes (1988) propone acciones concretas para ayudar al alumno en el conocimiento de su propio aprendizaje. Su propuesta, denominada PER, implica propósito, estrategias y revisión:

el propósito hace referencia a la percepción de los alumnos en cuanto al objetivo y a la importancia de una tarea específica; la estrategia se relaciona con el modo en que se organiza y realiza la tarea; la revisión tiene que ver con la identificación del resultado al haber utilizado la estrategia y su comparación con el propósito para decidir si la tarea ha sido realizada con éxito o no...

Según este autor, la clara definición del propósito de la lectura, que está marcado por la intencionalidad, determina el tipo de conocimiento: superficial o profundo. En el primer caso los propósitos están referidos principalmente al cumplimiento de los requisitos de la tarea; en el segundo, el propósito es comprender el significado de lo que se lee.

Entwistle (1991) también plantea una relación entre el propósito de la lectura, a lo que agrega la motivación y los procesos:

Motivación	Intención	Enfoque	Procesos
Intrínseca	Comprender	Profundo	Relacionar con la experiencia y los conocimientos previos
Miedo al fracaso	Cumplir los requisitos de la tarea	Superficial	Memorizar temas sueltos de información
Necesidad de rendimiento	Obtener notas lo más altas posible	Estratégico	Asignar tiempo, esfuerzo y enfoques según la "rentabilidad"

La autoevaluación y el proyecto pedagógico-didáctico

Encontrar en el ritmo que vive hoy la escuela un espacio de reflexión resuena más a utopía que a posibilidad, pero es conveniente que si el docente visualiza propuestas que pueden mejorar su práctica las lleve adelante en forma provisional, tan sólo con algún grupo de alumnos y en tiempos acotados. Esta actitud de prueba puede transformarse en una verdadera hipótesis de trabajo, al permitir permanentes revisiones y cuestionamientos constructivos que pueden dar lugar a economía de esfuerzo y tiempo para ser trabajados con otros grupos.

No se puede desconocer que los modelos docentes han dado respuestas a requerimientos de la práctica que hoy no son suficientes; es por eso que una revisión nos obliga a mejorar la capacidad de "escucha" tanto en el "reconocimiento" de nuestras prácticas como en el comprender al "otro" desde sus marcos interpretativos, para desde allí generar cambios.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Tomar la autoevaluación como eje de análisis y su articulación con el proyecto pedagógico-didáctico marca un posicionamiento que concibe tanto al docente como al alumno como protagonistas de sus propias decisiones. Esto implica aceptar, en cierta medida, que dentro de las limitaciones que el contexto marca existen espacios que permiten acrecentar la autonomía. Ofrecer elementos concretos que permitan una mirada totalizadora de la realidad no significa quedarse en lo instrumental, sino más bien posiciona al docente (con instrumentos) frente a los proyectos macro que contextualizan el quehacer de la escuela.

Bibliografía

Achilli, Elena Libia: La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario, n° 1, 1991.

Allal, Linda: "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", Infancia y aprendizaje, n° 11, Madrid, 1980.

Alvarez Méndez, Juan Manuel: "El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje", Cuadernos de Pedagogía, n° 219, 1993.

Ardoino, Jacques y Berger, Guy: Evaluation en actes, mimeografiado, 1988.

Ardoino, Jacques: "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en Ducoing, P. y Landesmann, M. (compiladoras y editoras), Las nuevas formas de investigación en educación, Ambassade de France au Mexique-Universidad Autónoma de Hidalgo, México DF, 1993.

Barreiro, Telma: "Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (GREC): Una propuesta para el perfeccionamiento docente", Revista Argentina de Educación, año VI, n° 11, diciembre de 1988.

* Trabajos en grupo, Buenos Aires, Kapelusz, 1992.

Bernstein, Basil: Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, Barcelona, El Roure Editorial S.A., 1990.

Bertoni, Alicia; Poggi, Margarita, y Teobaldo, Marta: Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Camilloni, Alicia W. de: "La evaluación como una operación de construcción y de comunicación de un juicio de valor", Novedades Educativas, n° 57, 1995.

Carr, Wilfred: Hacia un ciencia crítica de la educación, Barcelona, Editorial Laertes, 1990.

Casanova, María Antonia: Manual de evaluación educativa, Madrid, La Muralla, 1995.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

De Alba, Alicia; Díaz Barriga, Ángel, y Viesca, Marta: "Evaluación: Análisis de una noción", Revista Mexicana de Sociología, año XLVI, vol. XLVI, n° 1, 1988.

De Alba, Alicia: Currículum: Crisis, mito y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

Dewey, John: Cómo pensamos, Barcelona, Paidós, 1989.

Díaz Barriga, Ángel: Didáctica y currículum, México, Editorial Nuevomar, 1985.

*Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico, Buenos Aires, Aique, 1994.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela: Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Elliot, John: La investigación acción en educación, Madrid, Morata, 1990.

* El cambio educativo desde la investigación acción, Madrid, Morata, 1993.

Entwistle, Noel: La comprensión del aprendizaje en el aula, Barcelona, Paidós, 1991.

Fígari, Gerard: "Quel système de références pour évaluer une mesostructure éducative?", en Masse, Denis, L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire, París, 1993.

Gardner, Howard: Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Barcelona, Paidós, 1995.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel: Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1992.

* La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid, AKAL, 1985.

House, Ernest: Evaluación, ética y poder, Madrid, Morata, 1994.

"Tendencias en evaluación", Revista de Educación, n° 299, Madrid, 1992.

Jackson, Phillips: La vida en las aulas, Madrid, Morata, 1992.

Jorba, Jaume y Casellas, Ester: La regulació y l'autoregulació deis aprenentatges, Universidad Autónoma de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, 1996.

Lafourcade, Pedro: La autoevaluación institucional, Buenos Aires, Kapelusz, 1992.

Landsheere, Gilbert: Evaluación continua y exámenes, Buenos Aires, El Ateneo, 1978.

Litwin, Edith: "Algunas reflexiones en torno a la construcción de un proyecto educativo", Tecnología Educativa, Associação Brasileira de Tecnologia Educativa (ABT), año XXI, n° 107, julio-agosto de 1992.

* "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, n° 3, Buenos Aires, 1993.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

* "La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo", en Puiggrós, Adriana y Krotsch, P. (comps.), *Universidad y evaluación. Estado del debate*, Buenos Aires, Rei Argentina, Aique, 1994.

* *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Marli, Eduardo: "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", *Infancia y Aprendizaje*, n° 72, Madrid, 1995.

Mc. Cormick, Robert y James, Mary: *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Madrid, Morata, 1996.

Mortimore, Peter: "Autoevaluación escolar", en Galton, M. y Moon, B., *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*, Madrid, Martínez Roca, 1986.

Nisbet, John y Shucksmith, Janet: *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana-Aula XXI, 1987.

Nunziati, Georgette: "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", en *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, 1990.

Ortega, Félix: "Unos profesionales en busca de su identidad", *Educación y Sociedad*, n° 11, Madrid, 1990.

Palou de Maté, María del Carmen: *La evaluación: propuestas para su análisis*, Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Río Negro, 1992.

Popkewitz, Thomas: *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori, 1986.

Rosales, Carlos: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, 1990.

Sanchez, Miguel Emilio: *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Santillana, Aula XXI, 1993.

Santos, Miguel Ángel: *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, AKAL, 1993.

Schön, Donald: *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós, 1992.

Selmes, Ian: *La mejora de las habilidades para el estudio*, Madrid, Paidós, 1988.

Stufflebeam, Daniel y Schinkfield, Antony: *Evaluación sistemática*, Barcelona, Paidós, 1987.

Tishman, Shari; Perkins, David y Jay, Eileen: *Un aula para pensar, aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*, Buenos Aires, Aique, 1997.

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

Zemelman, Hugo: "Conocimiento y sujetos sociales", Contribuciones al estudio del presente, México, El colegio de México, 1987.

* Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente, vol. I, Barcelona, Anthropos, 1992.

* Los horizontes de la razón. Historia y necesidad de utopía, vol. II, Barcelona, Anthropos, 1992.

Notas

1. Profesora asociada regular, Área Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

2. "...los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación, de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones" (De Alba y otros, 1988).

3. "Acreditación" se define como la certificación de conocimientos curricularmente previstos. Responde a una demanda social e interinstitucional.

4. Resulta muy interesante el análisis de Basil Bernstein (1990), en relación con el discurso pedagógico como discurso instructivo y la inclusión de éste como discurso regulativo, donde la evaluación ocupa un lugar importante.

5. Referido a un sistema de valores que surgen de diferentes visiones del mundo y que pueden darse en forma tácita o explícita.

6. Estableciendo la diferencia entre comportamiento como respuesta observable y actuar en el sentido de acción informada con conciencia de la relación medio-fines, superando la visión instrumentalista que ha tenido hasta el momento.

7. Tomado en un sentido epistémico. En general hace referencia a procesos, fenómenos, comportamientos, valores -en términos económicos-, proyectos individuales o colectivos, prácticas sociales, servicios o productos comerciales, políticos, estratégicos, planes y programas, personas.

8. Cabe aclarar que en la descripción ya se plantea una valoración que puede verse en el reconocimiento de aquellos datos que proporcionan elementos al juicio y el dejar de lado otros que parecieran no tener suficiente peso para ello. Se parte de que toda actividad humana es valorativa pero tiene como sentido en este caso sólo la aproximación al objeto, y en este trabajo se lo concibe orientado a la acción.

9. La evaluación ha de abarcar no sólo los resultados de la enseñanza sino a ésta en su totalidad: fundamentación, desarrollo, dificultades.

10. Generalmente basados en la psicología y, a partir de ello, en tres grandes perspectivas: conductista, cognitiva y sociocultural.

11. Para el autor, excelencia es "la imagen ideal de una práctica dominada a la perfección, cumplida, auténtica".

Autores. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté

12. Formas de legitimación, muchas veces ligados a un sistema de normas.

13. Tiene un sentido de finalidad, orientadora de la acción, superando la propuesta del enfoque sistémico que define la meta como la distancia mensurable entre el estado actual de un proyecto y al que se llega con el logro de objetivos fijados con anterioridad.

14. Hoy más que nunca las políticas educativas son claras en la Argentina, y se pueden significar a través de las propuestas de reforma enmarcadas en la Ley Federal de Educación.

15. La razón técnica está solamente ligada al control de la relación medios-fines sujeto a reglas conocidas sin poder seguir –en un razonamiento práctico y basado en la interpretación- un accionar que le permita actuar con libertad y autonomía.

16. Según Elliot (1993) es posible distinguir dos tipos muy diferentes de desarrollo reflexivo de la práctica docente.

1) El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. En otras palabras, la reflexión inicia la acción.

2) El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión.

17. Kemmis, en el prólogo del libro de Carr (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*, marca con claridad la relación teoría-práctica: "...es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido (como prácticas de cierta clase), y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica social y material. La teoría no consiste solamente en palabras y la práctica no es solo mudo comportamiento; la teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro. Bajo este punto de vista, no puede haber ningún 'abismo' entre la teoría y la práctica, solamente mayores o menores grados de desarmonía, elisión e ilusión en la relación recíproca. Solamente podemos identificar estas desarmonías, elisiones e ilusiones examinando cómo se relacionan entre sí nuestras teorías y prácticas...".

18. Acuerdo entre docente y alumnos directamente relacionado con un contenido disciplinar específico, a diferencia del contrato pedagógico de carácter más general, que regula las interacciones de docentes y alumnos que no dependen de un contenido, y del contrato escolar que gobierna la institución escuela.

19. En el sentido que Nisbet y Schucksmith (1987) dan a "estrategias": "Secuencias integradas de procedimientos que se eligen con el propósito de facilitar la apropiación de conocimiento, lo que nos permite utilizar información de manera precisa y en el momento oportuno".

20. Es muy interesante el planteo de los autores en relación con la importancia de generar una "cultura de pensamiento" dentro del aula, donde las dimensiones que se desarrollaron operan como sugerencias didácticas para un trabajo en el aula.

21. Citado por Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987).