

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES: EL DESAFÍO DE EVALUAR PROCESOS¹.

Marcela Gaete Vergara
Centro Estudios Pedagógicos
Universidad de Chile

1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTO DE FORMACIÓN

Este artículo tiene como propósito dar a conocer una experiencia realizada en el Centro de Estudios Pedagógicos (CEP) de la Universidad de Chile, referida al desafío de evaluar procesos en la Práctica Profesional. En este trabajo se da cuenta de los procesos evaluativos llevados a cabo en la Tutoría del Taller de Práctica Profesional de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Media mención en Filosofía.

Es importante contextualizar la modalidad de formación de los egresados de Pedagogía de la Universidad de Chile, por cuanto difiere de la que imparten otras universidades. La Universidad de Chile, en 1994 crea el Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEP), al alero de la Facultad de Filosofía y Humanidades, cuyo objetivo central era proponer al sistema nacional de educación un proyecto de formación docente que constituyese una alternativa para mejorar la calidad de la Educación Media chilena. Este programa representa la concreción de una antigua y sentida aspiración, la de recuperar para la Universidad de Chile la presencia que desde sus orígenes, ella había tenido en la educación y en la formación de profesores de nuestro país, y que perdiera en 1981, cuando arbitrarias disposiciones suprimieron los Estudios de Pedagogía y acabaron con el instituto Pedagógico, privando así a la Universidad de una actividad que fuera tradicional e históricamente componente esencial de su misión. (PIEP 1996 p3)

El PIEP, y posteriormente el CEP, pone en práctica un diseño curricular de formación de Licenciados en Educación Media con mención en disciplinas científico humanistas. Este diseño comprende 11 semestres, divididos en 8 iniciales de formación en la disciplina de base y 3 posteriores de formación e investigación pedagógica.

El plan de estudio tiene un fuerte énfasis en las Prácticas Pedagógicas y en los Talleres respectivos, a partir de primer semestre de la formación de los estudiantes. Empero, esto no soslaya sino que más bien agudiza, la problemática de la evaluación de la función del docente principiante.

¹ En: Universidad de La Frontera. [CD-ROM] Temuco, 2003. Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente. 5 y 6 diciembre 2003. Configuración IBM PC o compatible, lector CD-ROM MPC Standard; DOS 3.30 ó más, 490 KB RAM.

2. SITUACIÓN PROBLEMA: ¿QUÉ Y PARA QUÉ EVALUAR?

Tradicionalmente, la Práctica Profesional ha sido concebida, como la instancia final del proceso de formación inicial de un estudiante de pedagogía, por tanto es el momento en que el estudiante comprueba lo que ha aprendido. Para ello, se han elaborado una serie de instrumentos que permiten acreditar o no al futuro candidato a profesor. Las tendencias actuales en nuestro país, empero, nos proponen que el desafío no está sólo en evaluar el producto sino, y por sobre todo, el proceso de aprendizaje.

Ante esto, surge la dificultad de definir qué es lo que se tendría que evaluar, cuál es el conocimiento profesional propio del profesorado principiante. Peter Gilroy, plantea que como "el conocimiento profesional de los profesores está tan pobremente delimitado, tanto en las universidades como en las escuelas, no es nada obvio que los estudiantes puedan identificar claramente el "conocimiento" que se supone es distintivo de su futura profesión" (Gilroy, 1997 p.89). Esto vuelve, extremadamente dificultoso la evaluación de procesos y la autoevaluación: qué procesos, hacia la construcción de qué conocimiento, qué competencias y qué aprendizajes evaluar.

La tentación, como plantea Gilroy es "asumir que existen una serie de prácticas objetivas que, si se entrenará a todos los profesores en ella, mejoraría enormemente el nivel de educación" (Gilroy, 1997. p.91). Esta creencia, sería la que subyace a la aplicación, de "rúbricas" o descriptores de desempeño, por parte de los supervisores de práctica, a modo de normas de conductas, más o menos objetivas y eficaces, que el candidato a profesor debería ejecutar. El conocimiento profesional queda reducido, de esta manera, a un listado de conductas observables que se deben cumplir, y que además, no han sido "enseñadas" explícitamente en los cursos de Pedagogía. Ante estos requerimientos y ante la urgencia del quehacer en el aula, el practicante suele adoptar una actitud crítica a la formación y al conocimiento teórico recibido en los cursos de formación profesional, exigiendo una formación del tipo "*equipo de supervivencia para profesores*" (Gilroy, 1997), que le otorgue seguridad y certidumbre para responder a los requerimientos del aula.

El peligro es, que tanto estudiantes como formadores de profesores, crean que el cumplimiento de ciertos estándares de desempeño, sean garantía de que ciertas conductas profesionales sean efectivas en todos los contextos escolares. De ser así, no se estaría formando a los docentes en la flexibilidad, el cambio, la autocrítica y la reflexión desde su práctica.

La educación en tanto fenómeno social, se desarrolla en contextos de incertidumbre, complejidad y contradicción (Morin 1999). Por lo que requiere, de una formación de profesores capaces de asumir que la pedagogía depende de los contextos concretos y particulares en que se da, y que ciertas competencias y conocimientos son apropiados para unos contextos y no para otros. De esta manera, no se tendría que evaluar la calidad docente, por listados universales y rígidos de desempeños aceptables, asumiendo que son válidos para cualquier realidad escolar. Esto denotaría, epistemológicamente, un objetivismo ingenuo.

La contrapartida, es un subjetivismo radical. Sólo vale el conocimiento que cada docente adquiere por su propia práctica en el aula, por sus propias reflexiones, ignorando los aportes del conocimiento construido por diversas disciplinas. El peligro de esta posición es condenar a los

estudiantes de pedagogía a la autoreferencia, a potenciar la cultura del individualismo, a no considerar que se puede aprender de otros –pares, tutores, alumnos, investigaciones-. Se transforma en una reflexión sin estructurar, en una catarsis pedagógica, que imposibilita el diálogo como base y fuente del conocimiento.

Ambas concepciones representan extremos epistemológicos que no colaboran al momento de decidir qué y cómo evaluar la función de un docente en formación.

La dimensión social del conocimiento nos permite afirmar que ciertos conocimientos son relevantes, en tanto la comunidad de personas que los aceptan los considera válidos para ese momento y en ese contexto determinado. ¿Qué conocimientos son relevantes en la formación de profesores para los distintos contextos escolares de Chile? ¿Serán esos los conocimientos que están plasmados en los estándares de desempeño para la formación inicial docente? ¿Qué consecuencias, relacionadas con la concepción del conocimiento profesional, podría producir su aplicación? ¿Podrían producir la apariencia de conocimiento estable, certidumbre, garantía de calidad y predicción? ¿Tienen los estándares de desempeño capacidad predictiva o, sólo evalúan cómo se comportó profesionalmente el practicante en cierto contexto escolar sin predecir cómo se comportará en otro? ¿Si los estándares no son garantía de que los profesionales de la educación, que se están formando en las universidades, sean eficaces en otros contextos escolares, más allá de la propia práctica profesional, entonces, qué sentido tiene su aplicación?

Desde nuestra perspectiva, el sentido de los estándares de desempeño de la formación inicial docente, no radica en el poder predictivo, o de control de calidad, que pudiesen tener, sino en la capacidad de mostrar, de revelar aquello que se espera de los futuros docentes; y con ello, quedan expuestos a la reflexión crítica, a la decisión de apropiárselos o no, a la discusión respecto a la formación de profesores para Chile. Tendríamos que evitar el objetivismo ingenuo y la dogmatización de cualquier clase de criterios de desempeño, al punto de considerarlos como póliza de garantía del *buen profesor*.

En la urgencia de la Práctica Profesional, los estudiantes de Pedagogía pueden considerar de vital importancia ciertos conocimientos y no otros. No por ello, el practicante inferirá que dicho conocimiento nunca le será relevante. De ser así, el estudiante en práctica tendría la firme creencia de que todos los contextos escolares son iguales, por tanto, lo que no le sirvió en la contingencia actual, tampoco le servirá después. Lamentablemente, en muchas ocasiones, escuchamos conclusiones como la anterior entre los practicantes, lo que denota una ceguera producida por la aceptación de la concepción autocrática y simplista del conocimiento, y cualquier intento de ir contra dicha creencia, genera una serie de resistencias.

Lo importante es que el futuro docente tome consciencia de que aquello que es relevante en un contexto escolar, no lo es para otro. Que las escalas de apreciación o descriptores de desempeño se quedan cortos ante la realidad escolar, y que obtener altas puntuaciones no garantiza el futuro profesional.

El desafío entonces, es acompañar al practicante en la construcción de un espacio didáctico en que acepte la diversidad, la incertidumbre, el diálogo, los contextos inestables, la propia reflexión como motor en la construcción de conocimiento, a la vez que, cree y recree nuevas lecturas de la realidad escolar desde los conocimientos construidos intersubjetivamente.

Aún estamos lejos de alcanzar este desafío, tanto por nuestras propias limitaciones como por las concepciones de los practicantes. Este camino se ha comenzado a pavimentar muy lentamente. La decisión ha sido empezar por el desafío de concebir la Práctica Profesional Final como una instancia de evaluación de procesos, y no sólo como instancia terminal de evaluación de producto, mediante estándares de desempeño.

Esta concepción de evaluación de procesos esta cimentada en los planteamientos de Santos Guerra (1996), quien concibe la evaluación desde un paradigma de la comprensión, la reflexión y la mejora. Las características de la evaluación entendida desde dicho paradigma toman en cuenta el contexto y los procesos, y no sólo los resultados; da voz a los participantes en condiciones de libertad; usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen; está atenta a los valores y no a los indicadores técnicos; no convierte la complejidad en simplificación; se realiza a partir de una negociación en la que esté garantizada la defensa de los intereses de los evaluados; tiene carácter estructural y holístico; se expresa a través de informes en un lenguaje accesible a los destinatarios; es de por sí educativa al pretender que se ocupa de la acción educativa propiciando el diálogo, la participación y la reflexión. Concepción de la que no está exenta la práctica profesional.

En este sentido, la evaluación de la Práctica Profesional de los estudiantes de Pedagogía, sólo sería relevante para ellos, si:

- Posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido. Por ello, la universidad no puede ser un simple mecanismo de transmisión hegemónico e indiscutible de un conocimiento considerado objetivo.
- Despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender, impulsando el compromiso hacia el aprendizaje de sus futuros alumnos.
- Se constituye en una práctica moral, social y política, ya que no sólo implica los propios aprendizajes como practicante, sino los futuros aprendizajes de sus alumnos.
- Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, haciendo una simbiosis entre teoría y práctica. Más que enseñar cómo se construyen aprendizajes lo que importa es enseñar qué tipo de aprendizajes hay que construir.

3. REPLANTEAMIENTO DEL CONCEPTO DE SUPERVISIÓN.

Lo que se ha expuesto en el apartado anterior referido a la concepción de la evaluación desde un enfoque para la comprensión, la reflexión, el aprendizaje y la mejora, exige un replanteamiento del concepto de supervisión y del rol que juegan los supervisores en el proceso de evaluación de los estudiantes en práctica.

"Etimológicamente el término supervisión se desglosa en "super" y "visar". Mientras "super" significa sobre y desde arriba. "Visar" coincide con "inspeccionar" en su sinonimia de "reconocer", "examinar", y que procede del verbo "visar" (mirar atentamente, examinar, contemplar) y de "visu" (percepción exterior). María Moliner [1986] señala, a su vez, que supervisar significa "ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa" (Angulo Rasco, 1999. pp. 553-554).

La concepción de la supervisión de prácticas ha estado marcada por la definición etimológica del término. Así, el supervisor es quien inspecciona la labor que el practicante está realizando, tanto en el ámbito administrativo como pedagógico. Desde este enfoque, quien supervisa ejerce un poder evaluativo concedido por la institución formadora, cuyo único propósito y función es el control, la acreditación, la medición.

Desde un enfoque tecnológico, la supervisión ya no se considera como inspección sino que está centrada en la transmisión de competencias profesionales universales. El supervisor es el encargado de velar por el cumplimiento de estas competencias profesionales. En este modelo, el supervisor se encarga de que el practicante establezca lo que deben aprender los alumnos, cómo aprenderlo y los criterios de medición de logro. El foco de la supervisión está puesto en el dominio de métodos de instrucción, aplicación de estrategias de enseñanza, técnicas de mantenimiento de la disciplina, entre otros. El supervisor, entonces es el experto que aporta dominio de habilidades y el uso eficaz y eficiente de los recursos. A la base de este modelo, subyace la concepción de que existen ciertas competencias profesionales independientes del contenido, los alumnos y el contexto que permite poseer ciertos estándares racionales para valorar la buena enseñanza. "Los estándares, en consecuencia, pueden ser articulados en procesos de supervisión, a través de la transmisión de sus elementos componentes. El salto desde el entrenamiento del docente para el logro de dichos estándares a la evaluación de su logro y actuación es relativamente corto (Gitlin, 1989)". (Angulo Rasco, 1999 p 572).

Desde un enfoque de supervisión clínica, desaparece la función controladora y de transmisión de competencias y habilidades, puesto que está centrada en la colaboración, la colegialidad, la indagación y la interacción humana. Su función principal es la formación, la indagación y la mejora del practicante. La función del supervisor es colaborar en dicho proceso, el que se realiza en un espiral de cuatro fases relacionadas con el momento en que el supervisor observa la clase del estudiante en práctica: entrevista pre observacional, observación, análisis y entrevista post observacional. Este modelo de supervisión clínica es el que está a la base de la aplicación de los estándares de desempeño de la formación inicial docente de nuestro país.

Si bien, compartimos plenamente los planteamientos de la supervisión clínica, ésta pueda prestarse para ciertos problemas en el momento de su aplicación, entre ellas, el no considerar la posibilidad de compartir colectivamente las reflexiones y aprendizajes de los practicantes, el acento que podría ponerse en el desarrollo de competencias predeterminadas, reactualizando la supervisión tecnológica.

Otra modalidad de supervisión es la crítica centrada en la indagación en grupos, que potencia la autonomía y la conciencia social, facilita la reflexión crítica acerca de la propia racionalidad subyacente a las prácticas de aula y fomenta el compromiso y la responsabilidad ética (Angulo Rasco 1999).

Este proceso podría desarrollarse en un espiral de cuatro momentos:

- En el primero, los practicantes se preguntan ¿Cómo es mi práctica?. Autodiagnóstico
- En el segundo, analizan las concepciones implícitas expresadas en el quehacer en el aula. La pregunta clave es ¿Qué teorías y concepciones se expresan en mi práctica?

- En el tercero, se pregunta por como cambiar.
- En el cuarto, se analizan las razones, las creencias, las intenciones, los valores y las ideologías implícitas.

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La experiencia se implementó considerando la supervisión clínica e intentando avanzar hacia una supervisión crítica. La finalidad era la construcción de un espacio didáctico que emergiera en el proceso de evaluación y no en los instrumentos utilizados para ello.

En este sentido, los objetivos se centraron en la toma de conciencia, tanto del supervisor como de los practicantes, de que ser profesor es más que obtener una alta puntuación en los descriptores de desempeño, y en concebir la evaluación como un proceso que permite la reflexión, la comprensión y la mejora de los aprendizajes.

Los desafíos, en este sentido, dicen relación con la construcción de una experiencia en que se considere la evaluación de la función docente de un estudiante en práctica profesional, desde cinco ejes: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y coevaluación. Estos ejes constituyen un intento de respuesta a la pregunta qué evaluar. Se evalúa, así, el proceso mediante el cual el practicante toma conciencia y asume su propia responsabilidad y compromiso en la generación de ambientes de aprendizajes apropiados al contexto de aula.

Por la naturaleza social e intersubjetiva del conocimiento, este proceso no puede desarrollarse en solitario, o en privado entre el practicante y el supervisor; requiere de la reflexión colectiva de situaciones prácticas en pos de trascender la urgencia del propio quehacer en el aula.

En consideración de lo anterior, se implementó durante el último semestre de formación una Tutoría colectiva con un horario de dos bloques semanales, dirigida a practicantes de una misma especialidad, guiada por el supervisor de prácticas. Esta Tutoría formaba parte del Taller de Práctica Profesional que funciona de manera multidisciplinaria, es decir, dirigida a estudiantes de diversas especialidades, con una asignación horaria de un bloque semanal.

Esta Tutoría colectiva pretendía generar un espacio de reflexión, autocrítica, descubrimiento y diálogo que permitiera a cada estudiante llevar a cabo su proyecto de intervención en el aula de manera fundamentada, crítica y comprometida. La labor de la Tutoría se orientaba a que cada practicante enriqueciera su proyecto pedagógico por la vía de la colaboración, la crítica, el aporte de información bibliográfica, el análisis de las observaciones de clases, las presentaciones de los diseños de aula, el análisis de las dificultades en el desempeño docente en virtud de las creencias, concepciones y valores que estaban a la base de ellas. Además, se consideró la realización de entrevistas pre y post observacional de parte del supervisor y la aplicación consensuada y crítica de pautas de desempeño. Con ello, se pretendía potenciar en los practicantes un conocimiento profesional flexible, con aceptación de la incertidumbre y la complejidad, que permitiera la consideración de la diferencia de los contextos escolares, y por tanto, la inexistencia de criterios estáticos y únicos de desempeños aceptables para todos.

La finalidad de las sesiones era que los practicantes:

- Reflexionaran sobre aspectos prácticos de su quehacer en el aula.
- Analizaran los distintos contextos escolares en que cada uno estaba realizando su período de intervención pedagógica.
- Colaboraran entre sí en la preparación de clases y en las propuestas de solución a las problemáticas planteadas en la realización de su docencia.
- Integraran contenidos de los cursos que imparte el Centro de Estudios Pedagógicos en el análisis, comprensión y solución de problemáticas escolares.
- Experimentaran la importancia de compartir con otros colegas y con ello, derribar barreras referidas a develar a otros sus sentimientos, conocimientos, emociones y dificultades.
- Expusieran sus necesidades de formación profesional para intentar abordar en conjunto aquellos aspectos que sentían no tratados en el plan de estudios.
- Comprendieran la evaluación de su práctica profesional como un proceso de aprendizaje, en el que sus compañeros y ellos mismos eran participes fundamentales.
- Analizaran críticamente la racionalidad a la base de su quehacer pedagógico.
- Se comprometieran con su proceso de práctica, asumiendo la importancia del autodiagnóstico, la retroalimentación, el diálogo, la coevaluación para la mejora de sus aprendizajes.

El programa de Tutoría fue presentado como propuesta, en la primera clase, y modificado por los practicantes, de acuerdo a sus necesidades de formación. Durante las sesiones de Tutoría los practicantes elaboraron y presentaron sus diseños clases a discusión de los compañeros y el profesor encargado de la tutoría; analizaron problemáticas referidas al desempeño; reflexionaron acerca de sus concepciones del sentido de enseñar filosofía en la escuela contrarestandolas con las decisiones pedagógicas –selección de contenidos, recursos, actividades, evaluaciones- adoptadas en la práctica; y expusieron sus necesidades de formación intentando abordarlas en conjunto.

Los cinco ejes de la evaluación de la Práctica Profesional, se desarrollaron durante el semestre de la siguiente manera:

1. **Diagnóstico.** Realización de un autodiagnóstico de desempeño docente, por parte de cada practicante, y de un diagnóstico por parte del supervisor. Para ello, se considera la realización de un informe en que se describe la ejecución de ciertos comportamientos profesionales – planificar clases, potenciar aprendizajes propios de la disciplina, relacionarse con los alumnos, entre otros-. El informe también incorpora un espacio para completar otros aspectos no considerados en los ámbitos a evaluar. Este diagnóstico y autodiagnóstico se realizan durante las primeras sesiones de clases del practicante. Además, requiere de una entrevista con el profesor guía, en que está presente el estudiante en Práctica, y donde se discuten aspectos del diagnóstico. En este eje se aborda la pregunta ¿Cómo es mi práctica docente?
2. **Diálogo y comprensión** inicial. Posteriormente, se trata de realizar un proceso de diálogo, análisis y comprensión de las fortalezas y debilidades arrojadas en el diagnóstico. Con ello se construye un plan de trabajo para el semestre que permita potenciar y mejorar los diferentes aspectos de desempeño profesional de cada practicante. Con esta información, se procede a la firma de un Contrato de Práctica, en que cada estudiante se compromete a realizar el plan de

trabajo acordado en conjunto. En este eje se abordan las preguntas ¿Qué teorías y concepciones se expresa mi práctica? Y ¿Cómo puedo cambiar?

3. **Retroalimentación y comprensión** permanente. Se recoge información durante el semestre en las observaciones de clases, los análisis de las problemáticas de desempeño, la presentación de necesidades de formación, el ajuste del plan de trabajo de acuerdo a los requerimientos emergentes, las sugerencias de los compañeros de práctica, entre otras. Esta modalidad, supone un acompañamiento permanente del estudiante en los colegios, lo que se traduce en un mínimo de tres visitas. En este eje, se produce la confrontación con los cambios analizando colectivamente los supuestos subyacentes a la práctica en el aula.
4. **Coevaluación.** El practicante participa efectivamente en su proceso de evaluación, al igual que sus pares, profesor guía y profesor de prácticas. Se realiza el proceso de negociación incluso en el momento de la calificación. En este eje, se vuelve al principio del espiral preguntando ¿Cómo ha sido mi práctica?. Sus regularidades, contradicciones, simbiosis entre intenciones declaradas con prácticas ejecutadas.

La evaluación del proceso requiere que el mismo informe realizado a inicios de la práctica vuelva a confeccionarse al final de ella. Con esto, se devela el proceso de mejora del practicante y se procede a calificar de común acuerdo. De esta manera los conocimientos evaluados no se reducen a una lista de comportamientos profesionales deseables, sino que considera el proceso de mejora y aprendizaje del practicante, el compromiso adquirido en su propio proceso de evaluación, y la triangulación del desempeño considerando la percepción de los actores involucrados. Esto posibilita considerar el contexto escolar en su particularidad y fortalecer la idea que el conocimiento profesional docente no se puede evaluar sólo por estándares de calidad únicos y predeterminados. En este sentido, el objetivo fundamental es realizar una evaluación más integrada de los diversos ámbitos profesionales, por lo que no es contradictoria con la aplicación de los estándares de desempeño de la formación inicial docente, sino más bien complementaria.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Esta experiencia fue evaluada positivamente por el grupo que participó en ella. Aunque se tiene que considerar algunas problemáticas referidas a las resistencias de los estudiantes a trabajar colaborativamente, comprometerse con los aprendizajes de sus alumnos, mostrarse y escuchar auténticamente a los otros, evitar la competencia entre ellos, realizar autocríticas, entre otros. Estas resistencias, están relacionadas con las concepciones previas respecto al conocimiento, a la finalidad de la educación, al sentido de enseñar filosofía en la escuela, a las propias experiencias como alumnos en el Liceo y en su Licenciatura.

Algunos practicantes, consideraron irrelevante la reflexión, las discusiones, la posibilidad de aprender de los otros y no asumieron una responsabilidad moral con los aprendizajes de sus alumnos.

De acuerdo, a los estudios presentados por Angulo Rasco 1999, la autobiografía escolar es uno de los factores importantes al momento de la socialización de los estudiantes en Práctica y la

posibilidad de valoración de una concepción de evaluación que no mide conocimientos objetivos y universales.

"... los docentes aprendieron más sobre la enseñanza en los cientos de horas que pasaron como alumnos y alumnas en las escuelas, [y en sus licenciaturas] de lo que aprenden en el relativamente corto espacio de tiempo que pasan bajo la tutela de los formadores de profesores. Y, a menudo, lo que aprenden de los formadores universitarios tiene muy poca relación con el cuerpo de conocimiento científico sobre la enseñanza, ya que la mayor parte de la formación en período de prácticas no se lleva a cabo en escuelas centradas en la investigación, sino en instituciones donde... existen pocos incentivos para producir e incluso seguir el ritmo de las investigaciones educativas" (Angulo Rasco, 1999. p.36).

De esta manera, las concepciones, muchas veces autocráticas del conocimiento, tanto de los practicantes como de los profesores guías, dificulta la consideración del diálogo, la construcción social de conocimiento, la comprensión de la complejidad e incertidumbre de los contextos escolares, como motor de la formación y de la evaluación. Los practicantes y algunas instituciones escolares solicitan que la práctica sea el momento de aplicar "recetas" a toda prueba, que les permitan mantener a los alumnos *ordenados y con buen rendimiento*.

Estas concepciones dispares entre profesores guías, instituciones escolares, practicantes y formadores de docentes, dificultan la evaluación del estudiante en práctica, debido a que los criterios de desempeño pueden llegar a ser muy diferentes, y hasta contradictorios. Ante las preguntas qué evaluar, cuáles con las competencias mínimas que el practicante tendría que desempeñar, cuál es el papel del conocimiento teórico en la fundamentación de las decisiones pedagógicas, se produce en muchas ocasiones, un abismo insalvable.

Uno de los desafíos, es considerar las experiencias previas de los practicantes, en la generación de espacios didácticos participativos, en que los estudiantes clarifiquen sus concepciones previas y resignifiquen su concepción de conocimiento y de evaluación. La tarea que hemos emprendido es proporcionar a los practicantes nuevas experiencias, en que vivencien de otra manera el proceso educativo, sólo así nos estaremos acercando hacia otra mirada de la pedagogía y de la formación de profesores, especialmente en el acompañamiento y evaluación del proceso de práctica profesional. Este esfuerzo tiene que ir acompañado por otro desafío, aún pendiente, la relación con los profesores guías y los Centros de Práctica, que permita un diálogo clarificador respecto a qué estamos entendiendo por formación docente, cuáles son los ámbitos a evaluar, qué papel tiene la universidad y las instituciones escolares en la evaluación de la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. y otros (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal
- Gilroy, P. (1997). El conocimiento profesional y el profesor principiante. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Andalucía: Díada editorial
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio Río de la Plata.