

Valoración de la enseñanza por los estudiantes en Estados Unidos. Supuestos ocultos y concepciones erróneas acerca de una buena enseñanza

Elaine KOLITCH y A. U. DEAN. *Studies in Higher Education*, vol. 24, Nº 1, marzo 1999, p. 27-42.
Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI.

Algunas notas de interés

- Interpretación de la evaluación de la enseñanza por el estudiante con referencia a los paradigmas de la educación

Las prácticas docentes están siempre enraizadas en paradigmas específicos, los cuales representan una visión del mundo, una orientación internamente consistente mediante la cual se construye un enfoque conceptual y operacional. [PEARSE, 1983, p. 158].

Afirmamos que la evaluación de los estudiantes, está incorporada, similarmente, en paradigmas, que no sólo representan filosofías de la enseñanza, sino que además denotan formas “en las cuales el conocimiento o el comportamiento es estructurado y organizado”.

Implícito en los instrumentos de evaluación de la efectividad de la enseñanza, existen supuestos sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, los propósitos de la evaluación y las relaciones entre los estudiantes y los docentes.

Para revelar estos supuestos, interpretamos los comportamientos representados en la evaluación, dentro de dos paradigmas:

- ✓ Uno, que describiremos como el modelo de transmisión de la enseñanza [FREIRE, 1970].
- ✓ El otro, como un modelo crítico de la misma [WEILER, 1988; SHOR, 1992 (When students have power: negotiating authority in a critical pedagogy – Chicago, Illinois, University of Chicago Press) Mc LAREN, 1995: Post modernism, Post colonialism and Pedagogy (ALBERT PARK, Australia, James Nicholas Pubs.)]

Identificamos los supuestos subyacentes a partir de los cuales se desarrollan y practican los valores institucionales, las relaciones, los objetivos y las políticas.

El empleo de los paradigmas para captar la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje, es muy amplio. Así por ejemplo, BARR & TAGG, (1995), conceptualizan la misión y las actividades de la formación de los estudiantes en el marco de 2 modelos:

- el paradigma de la instrucción, y
- el paradigma del aprendizaje.

Ambos autores afirman que el propósito de la Universidad, no es transferir conocimiento [paradigma de la instrucción], sino crear ambientes y experiencias que conduzcan a los estudiantes a descubrir y a construir el conocimiento por sí mismos [paradigma del aprendizaje].

De forma similar, TRIGWELL & PROSSER (1996) [“Changing approaches to teaching: a relational perspective” En: *Studies in Higher Education* 21, Nº 1, p. 275-284], desarrollaron categorías de concepciones de la enseñanza, tales como: “Enseñanza como transmisión de conocimientos por los profesores” y “Enseñanza como ayuda a los estudiantes a desarrollar concepciones”, mostrando las relaciones entre las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje de los docentes y sus enfoques a la enseñanza.

KEMBER y GOW (1994) describen dos orientaciones a la enseñanza en la educación superior: “transmisión de conocimientos” y “facilitación del aprendizaje”, y sostienen que la orientación del docente, tendrá un efecto sobre el desarrollo del currículo, el método de enseñanza empleado y las tareas de aprendizaje especificadas (p. 70).

La selección de un paradigma crítico, como una alternativa al modelo de transmisión, estuvo influido por nuestro interés en una pedagogía humanista y crítica, y por nuestra intención de proporcionar un ejemplo preciso de desajuste entre los supuestos subyacentes de los ítemes de las típicas encuestas, y los de un modelo alternativo de una “buena” enseñanza. Sin embargo, reconocemos que existen otros modelos que podrían no incorporar los valores y las prácticas de nuestro aludido paradigma crítico.

EL MODELO DE TRANSMISIÓN DE LA ENSEÑANZA

El modelo de transmisión, el cual aún domina las clases en Norte América, ha sido ampliamente influenciado por el positivismo.

La visión de los positivistas sobre los seres humanos y las relaciones sociales, siguen leyes similares a las que gobiernan el mundo natural y asumen que el conocimiento del mundo social, está integrado por "hechos objetivos", abiertos a la medición y al control [WEILER, 1988]. Las relaciones entre el positivismo y la teoría educativa es captada por EISNER (1992):

"[el positivismo, es] una filosofía de la ciencia que separa los valores de los hechos; que abarca el monismo metodológico que descansa sobre una visión fundacionalista del conocimiento; que posee una determinada concepción del significado; que considera a las demandas éticas como expresiones sin sentido; que cree en la ciencia como la única fuente de conocimiento, y que busca explicar la "realidad" a través de una apelación a las leyes universales. Además, que considera a la medición como la quinta esencia a través de la cual, cualquier cosa que fuere, puede ser representada". [p.8]

El modelo de transmisión de la enseñanza, refleja la tradición positivista por su estricta dicotomía sujeto-objeto, en donde el sujeto cognoscente no está implicado con lo conocido: "la relación que una persona tiene con el mundo, se explicita en que los dos están separados y aislados. El mundo es un objeto y las personas actúan sobre él. [PEARSE, 1983, p.159].

El conocimiento, se supone que existe fuera e independientemente del sujeto que aprende y puede ser expresado en términos de resultados del aprendizaje, los cuales son usados para indicar lo que haya sido aprendido y demostrar que el aprendizaje ha tomado lugar.

En el modelo de transmisión, el acto de enseñar es visto como impartiendo información, y el aprendizaje, como asimilando o absorbiendo esa información. [HENDRY & KING, 1994].

Las expresiones "vertiendo en" [DEWEY]; "bancaria" [FREIRE]; "llenar déficit" [BRUNER & SHOR, 1996], son metáforas que capturan la idea de transferencia directa del conocimiento del instructor al estudiante.

En este modelo, absorber cantidades de conocimientos es más importante que construirlo, lo cual toma en cuenta las vidas y experiencias de los estudiantes. Los alumnos que están familiarizados sólo con un aprendizaje basado en la transmisión, tienden a creer que "un docente, es una autoridad que muestra mucha inteligencia y por cuya sabiduría ellos pagan buen dinero". [SHOR, 1996, p. 67].

EL MODELO DE ENSEÑANZA COMPROMETIDO CON LA CRÍTICA

Este modelo, comprometido con la crítica, en contraste con el modelo de transmisión, está sustentado en el supuesto que el educador necesita "una visión crítica de la sociedad existente", y argumenta que la sociedad es explotadora y opresiva, pero que también es factible de ser cambiada. [WEILER, 1988, p. 5].

Los proponentes de este paradigma, formulan la siguiente pregunta: ¿Cómo está relacionado lo que hacemos en clase con la idea de construir una sociedad mejor?

Los mismos perciben a las instituciones educativas, como ámbitos para la transformación y emancipación social, como lugares en donde los estudiantes son educados, no sólo como pensadores críticos, sino también para ver al mundo como un lugar en donde sus acciones hacen la diferencia. [Mc LAREN, 1992, p. 6].

La metáfora de ROGER SIMON (1992) "enseñar contra los principios", captura este modelo de enseñanza orientado a la acción, en donde trabajar hacia la justicia social, es el núcleo de la adquisición de conocimiento, y los estudiantes "esperan que los [profesores] no les ofrezcan información sino que les ayuden a establecer la conexión entre lo que aprenden y sus experiencias totales de vida"[LOOKS, 1994, p.19].

El fin de la formación en matemáticas, desde la perspectiva de los educadores públicos [ERNST, 1991] incluye "las realizaciones del potencial de los individuos como seres humanos, una movilización de una mayor conciencia hacia el cambio social y la lucha contra la injusticia" [pág. 295].

En el modelo crítico "las vidas y perspectivas de los estudiantes son consideradas como un punto de partida para construir el conocimiento, y el mismo es logrado a través de las relaciones recíprocas entre el conocedor y el objeto de conocimiento; el conocedor [knower] y el objeto de estudio, yacen en el mismo plano crítico. [HARDING, 1986].

En su aplicación, el modelo crítico estimula a los profesores a cambiar la cultura de la clase tradicional por la reinención de sus relaciones [DEAN & KOLITCH, 1997] y de sus modos de comunicación con los estudiantes.

Esencial a la visión del aprendizaje, del educador crítico, como relacional y recíproco, es la práctica del diálogo [FREIRE, 1970; LEWIS, 1992; LUKE & GORE, 1992].

En la clase tradicional, los estudiantes son raramente invitados a participar su conocimiento con el docente. PALMER (1993) sostiene que, en tales clases

“...muchas de las conferencias son autoritarias; demasiado de lo que se escucha es “no comprometido”... El ethos es destructivo de la comunidad. No importa cuáles palabras sean expresadas en tales clases, el resultado del método es formar a los estudiantes en las imágenes del objetivismo del conocedor y de lo conocido, del yo y del mundo” [p.3-4].

Por contraste, en el pensamiento crítico, la expresión del estudiante y el desarrollo del respeto entre todos los participantes, son promovidos en una clase en donde opera el sentido crítico.

Observado a través de los fines políticos y sociales del paradigma crítico, un cuadro singular de una clase exitosa emerge capturada en esta visión.

“En la clase, con todas sus limitaciones, queda un espacio de posibilidad. En ese ámbito de posibilidad, tenemos oportunidad de trabajar por la libertad, para requerir de nosotros mismos... una apertura de la mente y del corazón, que nos permita encarar la realidad, aún cuando colectivamente imaginamos formas de movernos de los límites para traspasarlos. Esta es la educación como práctica de la libertad. [LOOKS, 1994, p.207].

ANÁLISIS DE UN TÍPICO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR POR LOS ESTUDIANTES

... [De p. 31 a 40] Puede interesar el replanteo de un autoinforme de los alumnos que supera los habitualmente elaborados en USA. [No se incluye en esta traducción el análisis pormenorizado] (pág. 32 a 37).

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR LOS ESTUDIANTES [instrumento típico de uso habitual]

[La escala por cada formulación señala: totalmente de acuerdo; en acuerdo; en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Incluye también: ninguna opinión]

A. Orientación de la docencia: enseñanza basada en la transmisión de conocimientos por el docente [descripta por KEMBER & GOW (1994)].

(Instrumento de evaluación que los alumnos deben responder. Se emplea de modo habitual)

- ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO
 - Planteó de modo claro los objetivos del curso.
 - Logró los objetivos formulados.
 - Ajustó se enseñanza de acuerdo con el nivel de comprensión de los estudiantes.

- COMPORTAMIENTOS DEL DOCENTE RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA
 - Estuvo bien preparado en sus clases.
 - Efectuó un uso efectivo de ejemplos y aclaraciones.
 - Estuvo seguro y competente con los contenidos del curso.
 - Planteó problemas e interrogantes interesantes y desafiantes.
 - Estimuló el interés de los alumnos por el curso.
 - Mostró entusiasmo por la enseñanza y los contenidos de la materia.

- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES
 - Informó con claridad cómo serían evaluados.
 - Aplicó exámenes adecuadamente relacionados con los contenidos del curso.
 - Proporcionó una retroalimentación útil e instructiva [más allá de la calificación] en relación con los trabajos calificados.
 - Devolvió las pruebas tomadas a los estudiantes en un lapso razonable.
 - Proporcionó tareas adecuadamente relacionadas con el curso.

- RELACIONES
 - Trató a los estudiantes con imparcialidad e interés.
 - Fue activamente útil y preocupado por los progresos de los estudiantes.
 - Fue accesible para ayudarles fuera de los horarios de clase.
 - Estuvo a disposición de los alumnos para reunirse con los estudiantes durante las horas de oficina.

Los autores del artículo efectúan un análisis crítico de este difundido instrumento de evaluación [p.31-38] y basado en dicho análisis explicitan las siguientes conclusiones.

En este enfoque, los supuestos subyacentes acerca de la enseñanza y del aprendizaje, serían los siguientes:

1. El docente es el centro de la clase y es percibido como el principal actor y fuente de aprendizaje, en tanto que el estudiante es invisible o está en la periferia del proceso educativo.
2. La formación no es percibida como una interacción compleja entre los estudiantes, el curso y el docente.
3. El profesor sólo tiene autoridad con respecto al currículo y a la evaluación.
4. Es posible identificar comportamientos mensurables de los estudiantes (resultados) en todas las áreas de los cursos.
5. Existiría una estrecha y bien articulada alineación entre instrucción y evaluación, y
6. Por lo común, se estimula una relación de afectos entre docentes y estudiantes, pero la relación es de procedimientos y mínima.

Los autores concluyen que el comportamiento docente descrito, es más consistente con el paradigma de la enseñanza como transmisión y no captura los fines fundamentales del paradigma crítico.

Todos los instrumentos de evaluación están sesgados y dependen de las definiciones de enseñanza "efectiva" que varía a través de las disciplinas, los contextos culturales y los objetivos planteados.

Las normas culturales y las creencias individuales son incorporadas y proyectadas sobre las formas de evaluación del estudiante, y del mismo modo, sobre los cuestionarios de evaluación que se le aplican.

Por lo tanto, una forma de "rating", basada en nuestro acordado paradigma crítico, y el cual ofrecemos como una alternativa al paradigma de la transmisión, similarmente incorporará una serie de valores sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En nuestra visión, una pedagogía similar a la involucrada en el modelo crítico y que focaliza sobre la interacción entre los participantes, una experiencia de "transformación de conciencia de sí mismo" que se ubica en la intersección de tres agencias: el docente, el alumno y el conocimiento que ellos producen de modo conjunto [LUSTED, 1986, p.3], no puede ser expresado completamente dentro del formato del instrumento de evaluación de la Instrucción del Estudiante bajo consideración, o por cualquier cuestionario estandarizado de respuestas cerradas.

Con estas advertencias, ofrecemos los siguientes items para obtener información que, creemos, captura el espíritu del paradigma crítico:

1. El profesor estimuló a los estudiantes para que expresaran sus propias ideas.
2. Los estudiantes fueron invitados a co-crear el currículo.
3. El profesor promovió el diálogo en la clase.
4. El currículo reflejó las identidades de los diversos grupos.
5. El docente estimuló de continuo el sentido crítico.
6. El profesor respondió de modo genuino a las necesidades de los estudiantes.
7. El curso incorporó el conocimiento personal de los estudiantes.
8. El profesor presentó el contenido como construido dentro de un proceso histórico.
9. El profesor empleó de modo efectivo estrategias de aprendizaje cooperativo.
10. El profesor promovió el rigor intelectual.
11. Los estudiantes fueron alentados a desarrollar responsabilidad por su propio aprendizaje.
12. El profesor relacionó el currículo con cuestiones de justicia social.

Este artículo representa un método de análisis de algunas formas de calificación por los estudiantes, en términos de las concepciones fundamentales de la enseñanza, que las mismas representan.

.....

.....

Cuestionamos la "neutralidad" de cualquier documento que proponga trascender diversas disciplinas, epistemologías, métodos de enseñanza y uso institucional.

Los documentos institucionales, no surgen de cualquier parte, no son "hechos" objetivos, sino que han sido creados para mantener ciertos tipos de relaciones y formas determinadas de interacción. [Mc KENA, 1991, p.25].

El documento de evaluación de la enseñanza por los estudiantes, es un artefacto cultural y educacional que proporciona a los mismos, una lente específica o un marco de referencia conceptual, mediante el cual interpretar sus vidas académicas. Como tal, representa algo más que un catálogo de modelos de características de la enseñanza, puesto que habla de fines y de visiones, y de una experiencia educativa en totalidad.

Referencias bibliográficas