

“EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE”. ESPACIOS DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DOCENTE

ROCÍO VÁZQUEZ RIVERA / LIZY NAVARRO ZAMORA / JAVIER GUERRA ESPARZA
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

RESUMEN: De acuerdo a las reformas planteadas por el estado, se señala que la educación dentro del salón de clase ha de ser de corte constructivista, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el desarrollo de competencias englobado en el enfoque de la transversalidad de los contenidos.

Esto implica que el docente se enfrente a nuevos retos de aplicación, lo que a su vez conlleva un cambio en la forma de percibir y entender los diferentes elementos implicados en el proceso educativo.

Es necesario entonces que el perfil del maestro se transforme para que éste pueda asumir una actitud reflexiva y crítica ante el procesos de cambio, ya que cambiar presupuestos, significados y patrones no se da con la reforma misma, más bien es un proceso implícito en la interacción de acciones tanto a escala micro como macro, por lo que requiere ser planteado en distintas etapas y a diferentes plazos.

Luego entonces, la manera de impartir la clase en el aula se ve transformada por los cambios y por las exigencias derivadas tanto de las políticas educativas vigentes como por la propia dinámica de transformación del contexto social actual, que requiere nuevas formas de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje así como de evaluar, poniendo énfasis en la propia evaluación y no en los instrumentos de evaluación; ya que el sentido de la práctica evaluativa no se limita a dar cuenta de los resultados y logros educativos, sino que ésta en sí misma es un proceso, el cual asume un doble papel; por una parte, como un determinante de la práctica docente, y como objeto de intervención de dicha práctica.

PALABRAS CLAVE: *currículum*, *evaluación*, *práctica docente*, *reflexión desde la acción*.

Introducción

El presente proyecto de investigación, como documento de recepción para recibir el grado de Maestra en Educación, surge a partir de observar a los maestros y su práctica en el aula y fuera de esta, en la planeación y evaluación, como asesora Técnica Pedagógica; y desde mi propio quehacer me doy cuenta que hay grandes discrepancias entre la clase que impartimos y la forma en que evaluamos. Reflexionar acerca de esto, nos lleva a con-

cebir estos dos elementos determinantes entre sí, de otra manera a la que venimos pensando.

Para empezar ¿De dónde surgen las actividades de enseñanza aprendizaje que aplicamos? ¿Las diseñamos? ¿Las pensamos? ¿En que están basadas? ¿Tienen un propósito coherente con la evaluación? ¿Cómo transmitimos la función de la evaluación a nuestros alumnos? ¿Como un aspecto numérico, o como un proceso de aprendizaje? ¿Qué tipos de evaluaciones empleamos en nuestra clase? ¿Les damos el enfoque pertinente? ¿Es mi evaluación cualitativa, evaluativa o una mezcla de estas? ¿Los conceptos que manejemos se llevan a la práctica o sólo se usan por que la reforma marca términos diferentes?

Con base en lo anterior la investigación participante se ubica en una secundaria de una institución particular donde la población de sujetos participantes son tres maestros de inglés.

La importancia de este se encuentra en provocar la reflexión en los maestros acerca de sus formas de evaluar en las que, a manera de acompañamiento de los profesores en sus procesos deliberativos, y de toma de decisiones concernientes a la actividad evaluativa, se pueda apoyar y promover de manera reflexiva su congruencia al modelo educativo.

En todo proceso de reforma educativa y de implementación de un nuevo modelo educativo y curricular, se enfrenta siempre un proceso de disociación entre las finalidades educativas esbozadas en el plano formal, con relación a las prácticas que en última instancia logran desplegar profesores y alumnos, además de una serie de vacíos y contradicciones entre los resultados de aprendizaje esperados frente a los resultados de aprendizaje obtenidos.

Aunque lo anterior pueda parecer algo lógico, natural y esperado, no siempre se diseñan y ejecutan mecanismos de evaluación y seguimiento, tanto del proceso de implementación de los nuevos programas, como de la actuación de profesores y alumnos. Es por esta razón que el presente trabajo cobra una especial relevancia, en tanto que representa un esfuerzo por documentar la forma en que los docentes reciben, interpretan, asumen, se resisten o rechazan la prescripción metodológica planteada en los planes y programas de estudio.

Sin embargo, la intencionalidad planteada en este trabajo no se agota en la comprensión de este proceso, sino que, al procurar la intervención en el mismo, abre la posibilidad de

hacer de él una experiencia de formación docente, a través del diálogo, la reflexión y el asumir una práctica con sentido

Objetivos

Describir e Identificar las características que asumen las prácticas que realizan los docentes del Colegio Minerva en torno a la evaluación del aprendizaje, y cuál es su congruencia, tanto hacia el modelo educativo vigente, como al tipo de estrategia didáctica señalada por la prescripción curricular.

Objetivos particulares

- 1) Describir las condiciones de recepción, por parte de los docentes, de las exigencias del nuevo modelo a partir de sus opiniones, actitudes y, en general, de sus disposiciones en torno a adoptar nuevas prácticas evaluativas.
- 2) A partir de los hallazgos obtenidos, establecer un proceso de intervención y acompañamiento de los docentes en el que se pueda generar un proceso de diálogo, reflexión colectiva y deliberación en torno a las acciones a emprender y mejorar referentes de las prácticas evaluativas

Preguntas de investigación

¿Qué características asumen actualmente las prácticas que realizan los docentes del Colegio Minerva en torno a la evaluación de los aprendizajes, y cuál es su congruencia tanto hacia el modelo educativo vigente, como al tipo de estrategia didáctica señalado por la prescripción curricular?

¿Cuáles son las necesidades de formación docente en el Colegio en el marco del proceso de cambio del modelo educativo, y cuáles son los espacios más pertinentes para inducir un proceso de mejora continua y formación del profesorado?

¿Bajo qué perspectivas y condiciones formativas y logísticas se podría diseñar un proyecto de formación-intervención para implicar y comprometer a los docentes en torno a un proceso de mejora continua, respecto a las prácticas de enseñanza en general y en particular en las de evaluación?

Marco Teórico

Este apartado se compone específicamente de la relación que existe entre práctica docente, *curriculum* y evaluación que se irán definiendo y entrelazando para construir el cuerpo teórico que sustenta este estudio.

El presente trabajo pretende intervenir para que los maestros generen prácticas reflexivas en torno a la evaluación y, por ende, en el proceso educativo, el cual contempla al *curriculum* como prescripción, por lo que empezaremos hablando de la práctica reflexiva como punto de partida.

Shón Donald (1992) comienza a tratar este tema con la siguiente metáfora: “En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica (...)” (pág. 17).

... los maestros generalmente son aquellos que se encuentran en las tierras bajas ya que están inmersos en un contexto cambiante, inestable, donde la incertidumbre perdura y nada es claro. Luego entonces el maestro para comprender estos aspectos que escapan a la aplicación de teoría y técnicas (requiere dejar a un lado la racionalidad técnica y tomar consciencia de esas zonas poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la ciencia básica) (Shón 1992).

Para poder tomar consciencia de esas zonas poco definidas es necesario desarrollar una práctica reflexiva que le permita al maestro ser diseñador y abandonar los papeles que se le ha asignado como el de ejecutor de lo prescrito.

Díaz Barriga (2002) señala que al docente se le han asignado diferentes roles, uno de los cuales es el transmisor de conocimientos o guía del proceso de enseñanza aprendizaje, de facilitador e incluso el de investigador educativo, opina que esta es una visión reduccionista del papel de un maestro que, antes bien, se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En la medida en que el docente abandona roles y adquiere nuevas formas de reflexionar su práctica, desarrolla nuevas formas ontológicas de concebir la realidad. Shon (1992) utiliza el término *arte profesional* como las competencias que los prácticos necesitan para enfrentar situaciones inciertas y cambiantes de la educación. Y se refiere al *arte* como a esa parte que está fuera de la

epistemología y de la instrumentalización, se refiere a este concepto como aquellas formas de actuación, diseño, ejecución, y producción en los márgenes del *currículum*, es decir, el aprender haciendo. “Lo que se basa en el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción” (pág. 267).

Al exponer estas ideas, se justifica la idea en este proyecto de ofrecerle al docente una formación donde no sólo se contemplen aspectos conceptuales sino que incurse en una reflexión de su práctica docente y que la posibilidad de intervenir intencionalmente en ésta como agentes reflexivos, surja.

Al respecto señala Díaz (2000):

Se ha demostrado que los enfoques de formación docente que focaliza un análisis crítico o reflexivo sobre la propia práctica docente y que plantean situaciones de solución de problemas situados en el aula, son mucho más productivos en cuanto a lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo habituales. (pág. 14)

Gimeno (1995, citado en Díaz, 2002) habla de la importancia entre la interacción de los significados de los contenidos y de los significados de las propias reflexiones de los docentes, ya que si no creamos prácticos capaces de articular la racionalidad técnica con el arte profesional la autonomía y las libertades creadoras en los mismos educadores no serán promovidas. Shon (1992) pregunta ¿Cuáles son los cambios que un *practicum* reflexivo podría producir? ¿Cómo podría alterar la vida en un centro? a lo que responde

En primer lugar su introducción invertiría la relación habitual “figura/fondo” entre el trabajo académico del curso y el practicum. En el currículum normativo un practicum esta al final, casi como una idea adicional. Su función explícita es proporcionar una oportunidad para poner en práctica la aplicación de teorías y técnicas transmitidas en los cursos que constituyen el corazón del currículum. Sin embargo un practicum reflexivo introduciría el aprender haciendo en el corazón del currículum (pág. 271).

¿Y qué quiere decir con aprender haciendo en el corazón del *currículum*? Para entender el papel de un práctico reflexivo y los cambios que este puede ocasionar es necesario que abordemos el tema de *currículum*.

Con la intención de acercarnos a la postura de Zabalza que ayuda a expresar la intención de este trabajo respecto a la relación e interacción entre prácticos y *currículum*, Stenhouse, citado en A. Zabalza (2004), dice que se refiere a una doble acepción del *currículum*,

el *curriculum* en cuanto esquema o proyecto de enseñanza (es decir lo que se puede o se pretende hacer), y, por otro lado, el *curriculum* como esquema o marco de análisis de lo que realmente se está haciendo o ya se ha hecho.

Gimeno (2008) establece diferentes ámbitos del *curriculum* en los cuales el maestro tiene la oportunidad de interactuar.

a) Existe un contexto didáctico formado por la estructura de tareas que se desarrollan en las actividades de enseñanza- aprendizaje.

b) El ambiente o el contexto psicosocial que se crea en grupos de enseñanza aprendizaje, normalmente en las aulas es un complejo mundo fuente de influencias y motivaciones para el alumno.

c) El contexto organizativo que presta un significado particular al proyecto completo que un centro tiene para sus profesores y alumnos.

d) El contexto del sistema educativo en su conjunto.

e) Presiones económicas y políticas, sistemas de valores que preponderan, culturas dominantes sobre subculturas marginadas (...) (pág. 150,151).

Dentro del contexto didáctico, psicosocial, organizativo, del sistema educativo y exterior en su conjunto, el *curriculum*, como dice Gimeno (2008), es un vehículo de comunicación de teorías y la realidad, y esto pone de manifiesto que los profesores participando en este proceso son elementos activos en su concreción.

Stenhouse (1984, citado en Gimeno 2008) dice que: “El *curriculum* es una tentativa por comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (pág. 29).

La visión que se trata de dar es la de un profesional que al momento de lograr una práctica reflexiva pueda incidir en el *curriculum* de manera crítica con la finalidad de llevarlo a su aula. A esto Zabalza (2004) dice: “El profesor como profesional de *curriculum* exige un repertorio de competencias profesionales que van más allá de una actitud positiva hacia el cambio y el trabajo colectivo...” (pág. XIX).

Estas competencias implican las acciones de conocer, analizar y diseñar por parte del profesor ya que “hay una gran diferencia cuando el profesor actúa en clase sabiendo por

que hace todo aquello, a qué está contribuyendo con ello de cara al desarrollo global del alumno, de cara a su progreso en el conjunto de las materias etc...” (Zabalza, 2004, pág. 14).

El docente, creo, ha de dejar de ser visto como un consumidor de provisiones, prescripciones u orientaciones. El profesor ha de apostar por ser el mismo codiseñador y gestor de su propio trabajo en el aula...” (Zabalza, 2004, pág. 49) Una vez que se ha intervenido en la formación del profesor como *practicum* reflexivo y que este a través del análisis del *curriculum* proceda desde los diferentes contextos de actuación, podemos descender este marco referencial al tema de la evaluación, cuestión que nos ocupa directamente en este trabajo.

La evaluación y la forma en que se practica ha pasado al igual que el conocimiento por diferentes paradigmas podríamos hablar de los aspectos positivos o negativos (según el enfoque) de la investigación cuantitativa o bien de la cualitativa, pero según mi punto de vista las dos son complementarias y pueden coexistir en equilibrio si se aplica cada una de estas en las tres importantes dimensiones que señala Díaz Barriga (pág. 356):

1. La dimensión psicopedagógica y curricular.
2. La dimensión referida a las prácticas de evaluación.
3. La dimensión normativa

Es decir en la dimensión psicopedagógica y curricular de la evaluación se involucran directamente las conceptualizaciones de la evaluación a partir del modelo técnico-conceptual, las funciones de las tareas de la evaluación desde un planteamiento curricular determinado, las decisiones sobre qué, para qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

En la dimensión de las prácticas de evaluación puede incluirse lo relativo a procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de la evaluación. Por último dentro de la dimensión normativa se implicaran los asuntos relacionados con fines administrativos e institucionales (Díaz, 2005, pág. 357).

La nueva reforma establece la evaluación constructivista en sus planes y programas y “El desarrollo curricular en cualquiera de sus niveles, está recorrido por un proceso evaluador de triple naturaleza: la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y la evaluación de término. En el buen entendido que la evaluación es un proceso circular, no meramente lineal, dinámico en su entraña” (Santos Guerra, 1995, pág. 15).

Díaz (2005) cita que la evaluación educativa es una actividad compleja, que al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y esencial en la labor docente: "debe señalarse que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, de hecho podríamos decir sin ningún menoscabo que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación" (Díaz, 2005, pág 352).

Método

La investigación se realizará desde la perspectiva metodológica del paradigma Interpretativo a través de un estudio de caso donde el método será trabajo prolongado, observación persistente y juicio crítico de compañeros.

Se triangularán bajo los criterios de veracidad de credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad en las perspectivas de los participantes y con los sujetos durante el proceso, y después de éste se triangularán los resultados.

La observación participante y entrevista etnográfica, corroboración estructural y adecuación referencial serán las técnicas para describir, interpretar y evaluar el estudio de casos.

Los sujetos o población objeto de estudio se describen con las siguientes características:

Dos docentes del sexo femenino y uno del sexo masculino, maestros de secundaria con experiencia laboral dispar entre ellos (20 años, 5 años, 1 año respectivamente) de edades de aproximadamente 40, 23 y 29 años, con perfiles similares en cuanto a la preparación y certificación del manejo de la lengua (con diferentes rangos entre sí), y con carreras no afines a la materia como lo son Ciencias de la Comunicación e Ingeniería de recursos de la información, sin preparación pedagógica, los tres maestros laboran bajo contrato por horas clase renovable cada ciclo escolar.

Conclusiones preliminares

Los maestros toman los cambios curriculares como una imposición si no se les involucra.

Dentro de la estrategia para que los centros bajen las reformas a los docentes se necesitan espacios de reflexión y de análisis que involucren aspectos de concepciones, actitudes, predisposiciones, disposiciones y toma de posición ante los cambios.

El cambio es un proceso complejo y dilatado que se dará con más claridad en la medida en que los agentes dentro de las diferentes dimensiones de la práctica docente estén involucrados desde niveles profundos de análisis.

En la medida en que los maestros lleven a cabo su práctica de forma crítica y reflexiva, se dará lugar para la alineación constructivista entre los objetivos, actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación esto mismo le otorga la posibilidad de intervenir en su quehacer educativo continuamente.

Bibliografía

Díaz, B. A. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Gimeno, S. J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Santos, G. M. (1995). *La Evaluación: Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Aljibe.

Shon Donal, A. (1992). *La formación de Practicos reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. España: Narcea.