

ANÁLISIS SOBRE LA EVALUACIÓN QUE COMPARTEN UN EQUIPO DE DOCENTES Y SUS ALUMNOS

ARACIL², J.E.; FERRER², C.; PUIG², LL.; SEBASTIÁN², A.; MARCO², M^aJ.; SIMÓN², M. y SANMARTÍ¹, NEUS

¹ Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals. Universitat Autònoma de Barcelona.

² IES Leonardo da Vinci Sant Cugat del Vallés.

Palabras clave: Evaluación; Regulación; Gestion del error; Autoevaluación.

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo de la educación, no conseguimos encontrar la forma de evaluar la calidad de los “procesos de enseñanza”; evaluamos el aprendizaje de los alumnos, a veces también los programas que se imparten, pero no llegamos a evaluar globalmente si nuestro trabajo es eficiente.

Revisar de forma global la evaluación que estamos aplicando puede permitirnos analizar muchos otros aspectos de nuestra actividad docente (Perrenoud, 1993): ¿qué enseñamos?, ¿qué actividades de enseñanza seleccionamos y cómo las secuenciamos?, ¿cómo organizamos y gestionamos la clase, el clima del aula, el trabajo en grupo?, etc. (Sanmartí, 2002) Paralelamente, si esta revisión es un objetivo común de un grupo de profesores de ciencias de un centro (como es el caso de esta investigación), posibilita tomar conciencia de que el aprendizaje de los alumnos es un mérito del equipo de profesores y que es necesario un cambio de todos, si pretendemos eficacia y aprendizaje significativo en nuestros alumnos. Tener un objetivo común no reduce las inseguridades que van apareciendo, ni minimiza las limitaciones de recursos que se evidencian (tiempo u otros), pero poder hablar sobre los problemas abre vías de salida a las inquietudes.

Cardinet (1987) define la evaluación como un proceso de comunicación y de negociación a través de la cual los profesores y los alumnos aproximan sus representaciones. Esta concepción amplia de la evaluación no la reduce a medición de unos resultados, sino que pone el acento en su función de regulación de las dificultades del alumnado mientras está aprendiendo, cosa que comporta ayudarle a identificar sus errores, a comprender sus causas y a tomar decisiones para superarlos. Paralelamente, comporta que el propio profesorado, individualmente y en equipo, regule su trabajo identificando qué aspectos debe cambiar para ayudar mejor a sus alumnos a autoevaluarse, es decir, a aprender . En esta comunicación queremos presentar el resultado de una investigación que analiza los modelos de evaluación aplicados por un grupo de profesores de ciencias de un mismo centro que se han planteado colectivamente revisarlos a partir de los presupuestos definidos por la llamada evaluación formadora (Nunziatti, 1990; Jorba y Sanmartí, 1996). Nuestro trabajo se insiere en el marco de un proceso de investigación-acción, en el sentido que nos hemos planteado reflexionar sobre nuestra práctica y revisarla teniendo en cuenta referentes teóricos que nos han parecido de interés para mejorarla.

2. LA INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivos y metodología

Esta investigación se ha desarrollado paralelamente al trabajo diario de un equipo de profesores del Departamento de Ciencias Experimentales en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Sant Cugat del Vallès (Barcelona). En el marco de diversas reuniones de equipo, el grupo acordó intentar aplicar primero y analizar después como se integraban los objetivos que plantea la evaluación formadora. Uno de los objetivos fundamentales de este planteamiento de la evaluación es conseguir que los alumnos, con la ayuda de sus profesores, aprendan a responsabilizarse de la regulación de sus errores. Este cambio de roles no se produce fácilmente ya que son muchos los aspectos de la práctica educativa que han de cambiar. Entre ellos destacaríamos:

- Necesidad de compartir los objetivos de aprendizaje entre profesor y alumnos y de regular las representaciones que sobre ellos se generan a lo largo de una unidad didáctica.
- El cambio del papel del alumno: paso de una visión de receptor de información y de saber, al de aprendiz que constantemente debe regular sus ideas y formas de trabajar.
- La función de los exámenes como actividad que ayuda a los alumnos a comprobar qué han aprendido y qué aspectos aun debe mejorar, y a los profesores, como indicador de los aspectos que debe ayudar a regular a sus alumnos.
- Importancia de revisar el papel del error en el aprendizaje, reconociendo que es algo normal y que se ha de poder explicitar sin miedo para que se pueda identificar, comprender y regular.
- Necesidad de autoevaluar también nuestro trabajo, de identificar los aspectos a mejorar, de comprender porque nos cuesta cambiar y de tomar decisiones de mejora.

Se acordó revisar la gestión docente de 4 profesores de ciencias correspondientes a clases impartidas en los 4 niveles de E.S.O. Los datos recogidos fueron:

- El material didáctico diseñado por cada profesor correspondientes a una unidad didáctica y la libreta con los escritos de 5 de sus alumnos .
- Entrevistas realizadas a cada uno de los profesores y a cinco de sus alumnos. El modelo de entrevista ha sido el mismo para alumnos y profesores, aunque formulando la pregunta en los términos algo distintos cuando nos interesaba la visión desde el alumno o desde el profesor.

El guión de las entrevistas analiza: los objetivos reflejados en el examen, su relación con las preguntas planteadas i como se plantea la regulación.

A partir de los datos obtenidos, triangulándolos, se ha querido identificar:

- De qué forma compartimos los objetivos de aprendizaje.
- Cuál es el papel del alumno a lo largo del proceso.
- Qué criterios han guiado la selección de cuestiones de evaluación.
- Cómo gestionamos los errores
- Qué proceso de metacognición desarrollamos.

2.2 Resultados

El resultado de la investigación nos ha permitido dibujar cuatro tipologías de perfiles profesionales, cada uno de los cuales ha incorporado una parte de los objetivos de la evaluación formadora adaptándolos a sus propios puntos de vista.

a) En el caso de Ramón: *“Lo más importante es la transmisión de conocimiento”*

Este primer caso se sitúa claramente en un contexto de enseñanza de las ciencias de tipo transmisivo, que conlleva un modelo de ciencia acabado que progresa por acumulación de teorías y que explica como es y como funciona el mundo.

Los **objetivos los explicita en el programa del curso y de cada unidad didáctica**. Cree que los alumnos han de hacer el esfuerzo de apropiarse ellos mismos de los objetivos. **El papel de los alumnos** es el de escuchar, tomar apuntes y resolver ejercicios relevantes para razonar. Ramón no se plantea ningún tipo de cambio

en su práctica que implique negociación explícita con los alumnos sobre su responsabilidad en el aprendizaje. En **los exámenes** cree que ha de haber preguntas de todo tipo que minimicen cualquier subjetividad. Las preguntas reproductivas sirven para evaluar a los alumnos con poca capacidad de razonamiento. Si hay muchas preguntas y variadas, se asegura el éxito general en la prueba porque se aumentan las posibilidades de adaptación a los diferentes perfiles de alumnos. **No hay tiempo para las revisiones de los errores.** Estos se producen por falta de tiempo en clase para aplicar los conocimientos. **En relación a la autoevaluación,** los alumnos explicitan su dificultad para encontrar la respuesta correcta (la idea principal) si la pregunta es muy general. Asimismo, en el profesor se detecta preocupación por la dificultad de los alumnos para encontrar las ideas relevantes de un tema. En este aspecto, Ramón encuentra limitaciones a la efectividad de su trabajo y se plantea como conseguir que los alumnos desarrollen las competencias que les permitan categorizar mejor la información.

b) El caso de Antonio: “EL objetivo es la mejora de la dinámica del aula”

En este caso el profesor ha reflexionado sobre los aspectos relacionados con la aplicación de actividades de aula de tipo interactivo. Antonio tiene una clara una visión de ciencia en construcción, donde los alumnos son coprotagonistas de su aprendizaje.

Para él **los objetivos** se comparten a partir de preguntas relevantes que se constituyen en el eje de las actividades de aula. Antonio se sitúa en un marco constructivista de aprendizaje en el cual da mucha importancia a las preguntas que se van planteando y a la regulación de las respuestas en el marco de una evaluación formadora. El **papel del alumno** queda definido a partir de las interacciones que se generan en el aula al plantear preguntas y estimular reflexiones y debates para acercarse a la/las soluciones o respuestas. Su diseño del trabajo en el aula tiene en cuenta un ciclo de aprendizaje, aunque Antonio se cuestiona sobre cual es el nivel de reestructuración de conocimiento que consigue. **En relación a las preguntas de los exámenes,** considera que han de permitir situar las ideas relevantes del tema. Para él, las preguntas eficaces son las que necesitan interpretación. Antonio apuesta claramente por fomentar la autonomía del alumnado al plantear preguntas de aplicación y se detecta un esfuerzo por encontrar aquellas que permitan situar los conceptos troncales del tema. Sobre la **gestión de los errores** valora que es un tema cerrado, ya que los alumnos solo quieren comparar su respuesta con la del profesor y saber porqué no han aprobado. En relación a su **autoevaluación,** valora que el ritmo de introducción de conceptos es demasiado rápido, que la investigación y el razonamiento deberían introducirse de forma más sistemática. Antonio reconoce que nuestro tratamiento del error en el aula es muy distinto del que le damos en la vida cotidiana, donde si nos autorregulamos a partir de él. También reconoce que trabajando en equipo los docentes mejoramos nuestra eficacia.

c) El caso de Juan: “El objetivo es sistematizar el modelo de enseñanza”

El tercer caso se plantea cómo aplicar de forma sistemática los mecanismos e instrumentos que ha identificado como relacionados con la evaluación formadora: Juan ha incorporado formalmente casi todos los objetivos que plantea la evaluación formadora, pero integrándolos a su propia metodología de trabajo y modelo de enseñanza, sin cambiarlo.

Para él, que los alumnos tengan claros los **objetivos educativos** comporta entender el mapa conceptual que da hecho para que se los representen, y que incluye los conceptos relevantes del tema, además de responder un cuestionario de preguntas sobre el tema. Al final deberán realizar un examen que se diseña en función de los dos instrumentos anteriores. En este proceso el **papel del alumno**, es del de leer la unidad didáctica del tema para encontrar la respuesta a las preguntas planteadas en el cuestionario. No hace falta un nivel muy elevado de razonamiento, ni establecer relaciones entre ideas Juan valora la lectura del tema como un elemento importante en el proceso de aprendizaje y por lo tanto plantea las actividades en base a este objetivo. **Las cuestiones objeto de examen** están basadas en el trabajo del aula, son preguntas reproductivas y sistemáticas. El profesor plantea el examen no como una actividad que permite aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones sino como actividades de síntesis y de recuerdo de las ideas leídas. Los alumnos reconocen que resuelven algunos problemas sin entender el proceso. Se plantean la necesidad de realizar bases de orientación para poder organizar correctamente su resolución. **La gestión de los**

errores esta basada en la revisión del cuestionario. No se hace una comprobación sistemática del examen, solo se hace con los alumnos que lo solicitan y fuera del aula. El profesor no integra el error como estrategia en su proceso de docencia. En relación a la **autoevaluación**, su sensación es positiva porque se siente bastante motivado en su trabajo como docente, prepara e imparte las clases siguiendo siempre el mismo ritmo y pretende conseguirlo también en los alumnos, El resultado es que casi todos los alumnos son capaces de responder sus preguntas. Por otra parte los alumnos explicitan la monotonía que ello supone. Juan también constata que los alumnos pocas veces establecen relaciones nuevas a las establecidas en las actividades de aula.

d) El caso de Ana: “Las actividades se basan en el libro de texto”

El último caso analizado corresponde a una profesora que intenta aplicar los objetivos de la evaluación formadora, pero que sus actividades se centran en el uso del libro de texto. Al comenzar una determinada unidad didáctica, Ana plantea a sus alumnos una guía de trabajo y a través de ella realiza una negociación explícita de objetivos con sus alumnos. En su caso, esta actividad no la planteaba antes. Esta forma de **compartir objetivos**, le permite por un lado establecer las ideas relevantes del tema y la temporalización, y al mismo tiempo le posibilita compartir con sus alumnos las características de la prueba de evaluación que se realizará al final de las actividades de aula. Ana valora que este cambio ha sido positivo. Los alumnos valoran positivamente la guía de trabajo de forma global, pero no saben como gestionarla en su día a día. **El papel del alumno** en el aula consiste en leer y subrayar las ideas relevantes del libro y realizar las actividades que plantea. Después, fuera del aula, deberá acabar de completar el dossier de trabajo con informaciones complementarias. **Las cuestiones** objeto de evaluación están directamente relacionadas con las sugeridas en el dossier de trabajo. Se alternan las cuestiones reproductivas con las de aplicación. El ambiente de trabajo es relajado, los alumnos se sienten capaces de realizarlo sin dificultades, aunque lo encuentran monótono. **La gestión de los errores**, se realiza revisando y corrigiendo el dossier de trabajo, tarea que realiza el profesor sin una reflexión conjunta y sistemática con los alumnos. Tampoco en este caso podemos considerar que haya habido ningún cambio en la gestión de los errores. **La autoevaluación del proceso** le permite tomar conciencia sobre aspectos relacionados con la mejora de las capacidades de relacionar conceptos de los alumnos, de plantear hipótesis y de razonar posibles respuestas. Se detecta una cierta inseguridad en plantear un modelo de génesis del conocimiento científico como un proceso de construcción.

3. CONCLUSIONES

- En los contextos analizados, cada profesor incorpora aquellas estrategias y mecanismos que de acuerdo con sus experiencias y puntos de vista previos le permiten sentirse cómodo en su rol. Se constata que es difícil un cambio profundo en el modelo didáctico ya que los docentes necesitamos mantener seguridades en el aula y ese cambio implica la pérdida de las pequeñas rutinas que son también nuestras garantías de trabajo.
- Se detecta un cierto compromiso en relación a compartir con los alumnos los objetivos de la unidad didáctica.
- La gestión de los errores, en función de considerarlos como un medio para enseñar, está todavía muy lejos del día a día en nuestras aulas.
- Otro aspecto a destacar en la investigación se refiere a la dificultad por parte de los docentes de delegar la responsabilidad del aprendizaje a los alumnos. Los profesores comprueban que los estudiantes se sienten en general cómodos en esta situación y evidentemente no reivindican cambiarla.
- Por último cabría destacar la dificultad de los docentes para trabajar en equipo, lo cual influye sin duda en la falta de diseños de actividades cooperativas para los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- ASTOLFI, J.P. (1999). *El error un medio para enseñar*. Sevilla: Diada Editora.
- CARDINET, J. (1987). *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié*. Genève: Peter Lang.

- NUNZIATTI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280;47-64.
- PERRENOUD, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1,2), 107-132.
- SANMARTÍ, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.