

SENTIR, REFLEXIONAR Y ACTUAR EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

FEEL, THINK AND ACT IN THE TEACHING PRACTICE: FROM THEORY TO PRACTICE EDUCATION

Héctor Guillermo Sierra Cuervo, Ph.D.¹

RESUMEN

En el mundo educativo es común encontrarse con numerosos estudios que describen situaciones escolares desde una teoría pedagógica determinada, son estudios externos “para la escuela”. Otras veces se exponen experiencias aisladas de casos de docentes y estudiantes en espacios educativos, que difícilmente rompen el marco subjetivo. Resulta más difícil encontrarse con estudios que se hagan desde y en la práctica escolar desde una reflexión teórica. Se reseña el trabajo acerca a este objetivo: exponer desde las creencias de los profesores una alternativa teórica y unas propuestas prácticas que permitan mejorar el aprendizaje de los aprendices. Se sigue el estudio del Dr. José Luis González Martínez - Investigador nivel II del Sistema Nacional de Diálogos Ciencia, Cultura y Sociedad - Promoción Cultural – ITESO.

PALABRAS CLAVE: calificación, creencias, evaluación, ideas, instrumentos

ABSTRACT

In the world of education is common to find many studies that describe school situations from a particular educational theory are external studies “to school.” Sometimes they expose cases of isolated experiences of teachers and students in educational spaces, hardly break the subjective framework. It is more difficult to find studies done from school and practice from a theoretical exercise. It reviews the work on this goal: to expose from the teachers’ beliefs about a theoretical and practical proposals to improve the learning of learners. It follows the study by Dr. Jose Luis Gonzalez Martinez - Level II Investigator of the National... Dialogues Science, Culture and Society - Cultural Promotion – ITESO.

KEYWORDS: rating, beliefs, evaluation, ideas, tools

1. Docente Investigador, Asesor, Consultor e Interventor de proyectos interdisciplinarios, Director Ejecutivo de la Fundación FILEP.

SENTIR, REFLEXIONAR Y ACTUAR EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

1. INTRODUCCIÓN

La vida de las aulas, de las instituciones y los centros difícilmente podemos señalarla como objetiva, pues lo que ocurre en ella es interpretada por los diferentes agentes implicados en la misma (FUNDAR, 2006). La representación que se tiene de lo que allí ocurre (construida por profesores, alumnos, equipos directivos, padres y personal que tiene que ver con estas Instituciones Educativas), ni es homogénea en su conjunto, ni en cada una de los actores implicados.

Sin embargo, individual y grupalmente, por una parte guía las actuaciones de todos ellos de acuerdo con su responsabilidad y compromiso y, por otra, proyecta una imagen social de lo que allí ocurre nada desdeñable para el prestigio de las instituciones. Acceder a esas representaciones, construidas no solamente en las instituciones, sino en la historia personal y social de cada uno de los actores pedagógicos y por todos ellos en su conjunto, es, sin ninguna duda, una dimensión a explorar por el alcance y la naturaleza de lo que se interpreta.

No es muy habitual encontrar propuestas de trabajo, de reflexión y mejora de algunas de las dimensiones que constituyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, realizadas desde la práctica educativa de los espacios académicos, que fundamenten y delimiten tanto el ámbito en torno al cual pretende desarrollar su reflexión, como que sugieran, a la luz de dichos supuestos, pautas de acción de cómo puede llevarse a cabo.

Estudiar procesos como la evaluación y el aprendizaje desde la perspectiva de docentes que todos los días están en las aulas y que en ellas y desde ellas, hablan con compañeros, escriben para dar a conocer sus ideas y aplican cotidianamente aquello de lo que hablan y escriben (Universidad Alberto Hurtado, ff).

Es precisamente ese hacer el que modela lo que entienden por evaluación que, como no podía ser me-

nos, lo incardinan en un marco mayor: los procesos de enseñanza y aprendizaje y dichos procesos los remiten a lo que denominan modelo didáctico, que les permite comprender mejor tanto el objeto específico de su reflexión, como poder introducir otras dimensiones de la educación más amplias.

2. LO QUE PIENSAN SOBRE EL HACER PEDAGÓGICO

El nivel siguiente de especificación lo sitúan en los dos actores de los procesos educativos que conviven diariamente: docentes y estudiantes en el marco en el que se habla, decide y se justifica la evaluación, la institución, el aula, los departamentos, los pasillos, la cafetería, etc. El profesor González Martínez, expresa que esa relación entiende al profesorado, como lógicamente al profesorado que ellos llevan dentro, como preocupado por enseñar mejor y al estudiantado con el que todos los días conviven, como preocupado por aprobar con el mínimo esfuerzo.

Al margen de las observaciones que puedan hacerse, representan una casuística muy específica, nada extraña y posiblemente se pueda identificar un número significativo de docentes y discentes que se enfrentan críticamente, con el deseo de encontrar sentido a lo que hacen habitualmente en sus aulas y en sus centros, con el apoyo o la oposición de otros compañeros con los que, ineludiblemente, les toca vivir y compartir la profesión.

Un marco que tal vez pueda quedar oculto son los sentimientos de los docentes que, de pronto, sugieren y aportan datos significativos a cualquier investigación de ese mundo donde estos autores viven y construyen sus representaciones. Más

concretamente se hace referencia a las relaciones que hacen desde su experiencia, a las continuas referencias implícitas o explícitas de ese mundo velado y poco conocido en las investigaciones que son las opiniones de los docentes en contextos no formales, e incluso las referencias no escritas pero existen-

tes, que hacen de los sentimientos de los docentes en contextos formales tales como departamentos, claustros y comisiones de evaluación.

Es cierto que no se aspira a una representación generalizada de los mismos, pero además de permitirse entrar en el pensamiento que se construye en ellos, sin lugar a dudas, presentan parte de ese mundo que de una manera espontánea y ante problemas concretos configuran la realidad más o menos desnuda, de lo que piensan los docentes.

Definido el marco de reflexión y la orientación hacia la práctica educativa, parten de una hipótesis desde la que articulan su discurso: “una realidad sutil que denominan rutinas que adoptan los profesores y alumnos” y que impide, o al menos bloquea cualquier intento de salir de ella, los profesores informan de los resultados obtenidos con instrumentos clásicos... los estudiantes tratan de adaptarse a las instrucciones y manías... para poder aprobar... objetivo fundamental de todo aprendiz.

Con la finalidad de clarificar la hipótesis mantenida y no quedar prisioneros de ella, determinan cuales son las dificultades que suponen un obstáculo para salir de esa situación. Más concretamente señalan que son “las concepciones espontáneas del profesorado” las que están sustentado esa hipótesis. Para comprender mejor esas ideas, las refieren a dos de sus dimensiones, por un lado las concepciones sobre el estudiante y el aprendizaje y por otro las relacionadas con la de evaluación y medición-calificación y todo ello relacionado con los ámbitos en los cuales se toman decisiones. Definida la representación que tienen los profesores, proponen un marco más reflexivo sobre las mismas vinculando, lógicamente, tres conceptos claves: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

2.1. LOS AMBIENTES EDUCATIVOS BASE DE LA CONTEXTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

En primer término, los ambientes educativos: construyendo una representación de la profesión docente, centra y focaliza el discurso en la evaluación, indicando aparentemente, tal vez, su principal preocupación frente al resto de las dimensiones de la profesión docente (tal vez sea solamente la indisciplina, ahora con la jerga de conductas disruptivas, otra de la preocupación de los docentes)¹.

Así, los autores señalan, muy acertadamente, que es imposible hablar de evaluación sin hacerlo tanto de la enseñanza como del aprendizaje y de los lugares en los que los profesores defienden, justifican y discuten sus actuaciones. Es así como, seleccionan dos de los temas que, en ese mundo formal o informal de profesionalizarse, constituye explícitamente, pero no documentadamente, el pensar y sentir del profesorado y que, sin lugar a dudas, está condicionando y justificando aquello que hacen en la evaluación y, por lo tanto, tal y como señalan en su hipótesis inicial los autores, les justifica a que todo siga igual.

¿Qué representación tienen los profesores sobre sus estudiantes y sobre el aprendizaje? La respuesta a esta interrogante selecciona como más relevantes cuatro rasgos de la misma: la motivación, la comprensión, la expresión y la falta de una perspectiva amplia que en cada disciplina y en su conjunto la educación, les permita entender y comprender lo que ocurre y no remitirlo a pequeñas parcelas de información inconexas y deslindadas de cualquier explicación comprensiva de las mismas.

¹Al respecto parece sugerente indagar sobre ¿cómo se construyen?, ¿qué dimensiones teóricas utilizan? ¿cómo se relacionan las actividades de los alumnos con las de los profesores?, ¿cómo priorizan los docentes a la hora de seleccionar los contenidos?

¿Cómo resuelven las situaciones de aula? ¿hasta dónde es posible normalizan los procesos? ¿cómo comprender y sintetizar las construcciones individuales de los profesores? ¿cómo perciben los alumnos estos procesos?

Ciertamente, si lo que ellos van exponiendo de ese mundo en el que diariamente conviven es cierto, poco o nada pueden hacer los docentes para salir de él. Sin embargo, tal y como están enunciadas las representaciones de esa realidad invitan a reflexionar sobre la responsabilidad de los docentes en las mismas y, como es de suponer, la revisión tanto de la selección de los contenidos, como la organización de los mismos y su presentación en las aulas.

2.2. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL JUICIO SOBRE LOS ALCANCES DEL PROCESO EDUCATIVO

La primera dimensión la constituye la evaluación, más concretamente ¿qué representación guía a los profesores en su evaluación? Muy interesante, sobre todo por esa cultura que existe en las instituciones y centros vinculada a la formación universitaria (mejor o peor aprendida en estas instituciones). Así pues, la objetividad de la evaluación, va a marcar, por una parte la dificultad de alcanzarla pero, por supuesto también, las diferencias que existen entre unos y otros profesores.

En este sentido, parece prevalecer la convicción que se es... matemático, químico, historiador, por ejemplificar, pero no profesor pues entre otras cosas esta dimensión de la profesión, iguala a todos los que están en una misma Institución, no permitiendo establecer ciertas clases y categorías dentro de los mismos docentes.

El segundo aspecto profundiza, como anuncian los autores, en la fundamentación de las dimensiones que ellos consideran articuladoras de su discurso: enseñanza, aprendizaje, evaluación y los contextos en los cuales se toman decisiones sobre ellos como parte del proceso educativo. En este sentido, ésta es requerida para no quedarse agotados en una práctica meramente activista. Así, sin perder esa línea de lo cotidiano y de lo que cada día tienen que resolver, van a optar por una línea de practicidad teórica fundamentada en los resultados de investigaciones realizadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra preocupación que a los autores les inquieta, sin duda muy habitual en las inquietudes debatidas en las instituciones educativas, centros, claustros y pasillos, son dos temas relacionados con el quehacer diario: ¿es buena o no la no homogeneidad de los re-

sultados en educación? y ¿qué ocurre con los niveles de cultura, realmente están bajando? Podemos pues apreciar otra nueva valoración en su discurso que no es ajena al quehacer contextualizado en la institución o centro y a las inquietudes que a nivel social, cultural y político son habituales.

Así pues, la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación es una unidad de estudio difícil de entender separadamente de dictámenes sobre los contenidos de enseñanza y sobre si estos deben o no ser uniformes y si han bajado o no.

2.3. INDAGAR SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Una teorización orientadora de la práctica tiene que proporcionar evidencias de esas relaciones, por ello reconocen como fuentes de su fundamentación y reflexión sobre las aportaciones que tanto desde el campo de la investigación educativa como desde la psicología de la educación se han realizado en los últimos años, muy interesante es la selección realizada, tanto por lo que suponen los dos ejes vertebradores (investigaciones y psicología), como por lo que omiten al menos, explícitamente.

Basta articular, en torno a los tres conceptos, enseñanza-aprendizaje-evaluación, cabe sin embargo señalar que en los diferentes apartados que lo constituyen, a pesar de denominarse singularmente, en realidad los abordan en su conjunto, no encontrando, sin embargo, una significativa profundización en los mismos. Por otra parte, merece la pena señalar que cuando se refieren a los objetivos y metas, su uso es más bien una referencia lejana al alcance que presumiblemente puede tener. Es también clarificador las apreciaciones que realizan los autores acerca de diferentes dimensiones de la educación fruto, desde luego, tanto de su formación inicial.

Ello queda de manifiesto cuando se refieren o definen a la enseñanza, las finalidades de cada nivel educativo (propedéutico o no), la importancia de la selección de contenidos, los errores conceptuales, el papel del profesor, los aprendizajes (como memorísticos o como significativos), la concepción constructivista de la enseñanza (partir de lo que los alumnos conocen, etc.), es decir, pese a muchas observaciones negativas que se hacen acerca de cualquier intento de reforma.

Muy interesante resulta el lugar en el que sitúan el eje de análisis de la evaluación: los análisis y evaluaciones sobre la bondad o fracaso de las propuestas curriculares debe hacerse siempre sobre lo que el estudiante termina por aprender y no sobre lo que el profesor enseña ya que el aprendizaje es el eje central sobre el que debe girar todo el proceso educativo.

2.4. LA INVESTIGACIÓN, LA REFLEXIÓN Y RESULTADOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Sin lugar a dudas ofrece una versión práctica de preocupación ¿qué es lo que aprende?, y a partir de ahí analizar el proceso. Los problemas cotidianos de los docentes son los suficientemente complejos y numerosos y es tal la urgencia de formas concretas de abordarlos, o al menos dar algún tipo de solución, que realmente hace muy operativo el marco de sus recursos de trabajo, investigación y reflexión (Contreras, 2003).

También es de destacar tanto el papel que se le asigna al profesor como agente cuya función es la de ayudar al estudiante marcando las condiciones para el aprendizaje seleccionando el contenido apropiado y organizando la manera de cómo va a desplegarse la actividad. Para ello elige la información que va a presentar, decide cómo y cuándo la presenta, señala cómo deben participar los alumnos, controla la interpretación que hacen del contenido académico y de las tareas propuestas y ajusta en su caso el desarrollo de la actividad para que los alumnos puedan ampliar, enriquecer, y en su caso revisar y modificar dicha interpretación. Tal y como se viene señalando son necesidades concretas, específicas emanadas de esa presión de lo cotidiano.

Sin embargo, cuando hablan de las barreras para alcanzar esos resultados, hemos de pensar que sus reflexiones son más el resultado de las conversaciones entre colegas, que fruto de su propio pensamiento. Dichas barreras, producto de sus debates en múltiples lugares y circunstancias, las clasifican en los factores relativos al propio estudiante, como son el escaso interés, la falta de capacidad intelectual para comprender conceptos nuevos y el poco trabajo que realiza; factores sociológicos, relacionados con la situación socioeconómica de los estudiantes; y factores estructurales, como la falta de recursos apropiados o el excesivo número de alumnos en las aulas.

Estas creencias normativas de los profesores y profesoras son coherentes, tanto con la formación inicial recibida como en la adquirida experiencialmente a través de la práctica en el aula. Un juicio que, con las reservas pertinentes, es ejemplificador de lo que ocurre y fundamentador de una política de cambio que, sin olvidar la necesidad de reflexionar sobre lo que sucede diariamente, hace preciso operativizar las posibles vías de soluciones que se propongan pues, argumentalmente, no hay duda que esos juicios y situaciones iniciales y cotidianas son muy difíciles de romper desde prácticas de cambio educativo como las que, en más ocasiones de lo deseable, constituyen el programa de formación inicial o en ejercicio de muchos cursos, seminarios o congresos.

Otra consideración es lo que entienden por aprender. En este sentido se destaca que frente a concepciones más relacionadas con el trasvase de conocimientos el conocimiento no puede ser recibido pasivamente sino que tiene que ser construido en forma activa por el sujeto cognitivo.

En realidad, cualquier intento de comunicación a modo de estímulo externo, trata de evocar significados en los oyentes, pero cada persona percibe el mensaje con sus concepciones ortodoxas, lo analiza en la nueva situación y, finalmente, construye su propio significado. Esta interpretación de lo nuevo en términos de lo antiguo refleja una concepción del conocimiento no como un paquete de significados a desembalar por el sujeto cognitivo, sino como desestructuración y estructuración de sus esquemas de acción y operación altamente organizados e interrelacionados de múltiples maneras.

Desde esta perspectiva de los problemas y de la practicidad de la teoría utilizada, matizada por la propia idiosincrasia de los autores a la luz de su vivencia en contextos profesionales, definen su cuerpo de teorización, los obstáculos y complejidad de la misma y caracteriza la enseñanza, el profesorado, el estudiantado, la evaluación y el aprendizaje y, lógicamente desde esta reflexión, abordan su modelo de evaluación y aprendizaje.

2.5. CRÍTICA PEDAGÓGICA FRENTE A LOS MARCOS TEÓRICOS (MCLAREN, 1984)

El segundo apartado lo estructuran en torno a las concepciones que juzgan necesarias para fundamentar su trabajo. La primera, siguiendo una tradición arraigada en los ámbitos académicos, desarrolla las tres grandes corrientes de pensamiento y sitúa en ellas cada una de las dimensiones, agentes y concepciones de su reflexión.

Esta tradición marca los extremos excluyentes de las distintas formas de estar, sentir y vivir la enseñanza señalando, como habitualmente se hace en los discursos académicos, los valores de cada una de ellas sobre todo enfatizando en la dimensión crítica de las mismas.

Ubicada su propuesta dentro de este marco general, definen dos dimensiones de la evaluación que juzgan relevantes: la determinada por las exigencias explícitas emanadas de la legislación y, en este mismo sentido, estiman que para comprender y entender lo que significa evaluación es preciso entenderla en la etapa 6-16 años en su dimensión comprensiva y en la de ser un currículo abierto y flexible.

Hablar pues de evaluación supone, tal y como se desliza en cada uno de los apartados e incluso párrafos de este trabajo, una temática compleja y pluridimensional que, a pesar de los títulos que pueden tener los distintos epígrafes, es abordada desde el marco personal y profesional vivido en las instituciones y centros, que marca y señala lo que significa evaluar. Dichas representaciones dejan más o menos explícitamente marcada la lectura que se hace desde la práctica, la influencia de la reforma (en cuanto a lo que son sus signos de identidad más significativos) y la tradición de la academia, en torno a estos tres grandes referentes en el que se destaca como superior el planteamiento crítico de los mismos.

Como línea de argumentación, la definición de lo que significa evaluar juicio de valor sobre el pasado, con objeto de mejorar una situación futura y argumentan posteriormente los juicios previos (prejuicios) en torno a los que se desarrollan las acciones que han de ser objeto de ese juicio: planificar la asignatura, seleccionar unos materiales curriculares que puede quedar reducida a la elección de los libros de texto.

La forma en la que estos contenidos son presentados a los alumnos está dominada por la forma en la que son evaluados el aprendizaje de unos contenidos previamente enseñados por lo que una y otra acción está dominada por la capacidad de retención de la información y por la potestad, que la distinguen de autoridad, del profesorado para sancionar esta situación.

De acuerdo pues con esta situación, será la selección desde el aprendizaje significativo, la evaluación de los materiales y la participación del estudiantado, las dimensiones de la innovación que permiten superar las rutinas negativas de las acciones diarias y aprender de los posibles errores que podamos haber cometido.

El aprendizaje significativo, lo interpretan fundamentalmente desde los contenidos, más concretamente desde cómo son enunciados y desde la dificultad de su evaluación ante la no uniformidad de alumnos y de resultados.

Respecto de lo primero, lo entienden desde la forma de presentarlos “desde enunciados o desde interrogaciones vinculadas, en la medida de lo posible, al presente y articulados en torno a la solución de problemas. Este tipo de posicionamiento, estiman que es el más pertinente para motivar, y atraer al estudiantado hacia una formación más enraizada en sus inquietudes y necesidades. Estas necesidades, estiman que serán los motores que atraigan al estudiante a su participación en el aula y doten de sentido esa actividad que hoy esta transitada de insensibilidad en los estudiantes, implícitamente está presente en su discurso, ante la formación institucionalizada y más concretamente hacia la Educación Secundaria.

Unos enunciados en estas dimensiones deberían apoyar un tipo de evaluación no solamente sancionadora, pues ésta solamente serviría para “acrecenar sus rutinas escolares, que consisten básicamente en estudiar para aprobar dichos exámenes”, y, por lo tanto, se precisaría de una mayor investigación educativa al respecto.

Lógicamente, este tipo de enunciados lleva consigo un mayor poder de heterogeneidad de resultados que son producto, al menos, de dos grandes factores: la motivación del estudiantado hacia las tareas y la capacidad intelectual y estructura social de los mismos.

La vía de solución que encuentran la articulan en torno a lo que estiman podría ser el trabajo en grupo adjudicándole dos valores al mismo: socializador e instructivo. Sin embargo, como bien conocen los autores por su práctica cotidiana, el trabajo en grupo (Universidad de Costa Rica, 2001) no es en absoluto una actividad para organizar los contenidos exenta de riesgos iguales o peores que la actividad individual, por lo que proponen un nuevo tipo de aprendizaje educativo: como trabajar y asumir tanto por el profesorado como por el estudiantado el trabajo en equipo.

Es pues el grupo la unidad organizativa de los contenidos, de las tareas, de la posibilidad de las adaptaciones curriculares y, nuevamente reclaman como necesidad para mejorar esta programación la investigación, los recursos y la organización de los tiempos del profesorado.

El segundo apartado lo refieren a la evaluación de los materiales curriculares y, por lo tanto, a la importancia y al significado de los mismos. Dicha evaluación la encuadran en un contexto más amplio que referido al papel de los estudiantes lo singularizan en el marco de los objetivos, unidad a la que pertenecen, los ejercicios que proponen su relación con los criterios de evaluación y las actividades que la propuesta concreta del grupo desarrollan para alcanzarlos.

Precisamente, de este conjunto de referentes es desde el que, se supone, que los propios implicados juzgan el éxito o el menor acierto de lo que hacen y proponen, a partir de la experiencia de su puesta en práctica y de las mejoras que podrían introducirse de acuerdo con los resultados obtenidos con los referentes enunciados.

En este sentido, hemos de suponer que tanto los objetivos como los criterios de evaluación propuestos por la administración serían valores estables y, por lo tanto, los objetos de reflexión estarían referidos a la forma en la que se organizan las unidades didácticas, los ejercicios y las actividades de evaluación propuestas.

El tercer apartado lo destinan a clarificar la participación del estudiantado desde la perspectiva del profesorado. De él podemos destacar dos ideas sumamente interesantes en torno a las que articulan el pensamiento de estos profesores en su cotidiano

hacer profesional (Avilés de Torres, 1999) ¿cómo conseguir que el estudiantado participe y no pase? y ante la idea ampliamente extendida de estudiar para aprobar ¿cómo encontrar otras fórmulas que sin contaminarse por el propio proceso que se quiere conseguir, alcancen la conciencia del estudiantado hacia lo que está haciendo? Estas dos premisas, que sin lugar a dudas denotan lo que el profesorado siente, sufre y lucha todos los días por encontrar “algo” que lo saque de la rutina y saque al estudiante de sus prejuicios, constituye el eje de reflexión y acción de su pensamiento.

Otra cosa, sin duda serán los resultados, la reconsideración de cada uno de los denominados avances y de los problemas de rutinización que, sin lugar a dudas, constituye un problema en la creencia, vivencia y formas de estar de aquellos docentes que aún creen en el cambio educativo y que, sin olvidar sus largos años de lucha en las trincheras, aún siguen en ellas con la potencia que el conocimiento de los años les ha dado y con la sensatez que hace falta tener para continuar en la ilusión de todos los días.

Un primer elemento de esa necesidad de motivación lo van a definir en la idea de que hay que partir de las concepciones previas que tienen los estudiantes sobre el tema que, en cada momento quieren trabajar². Esa necesidad, lejanos aquellos tiempos del activismo irreflexivo, la quieren complementar con trabajos de investigación que vayan poniendo evidencias en su quehacer cotidiano: La necesidad de una teorización sobre la práctica o, la teoría práctica que ayude a una práctica no ciega. No son pruebas complejas las que presentan, en sí misma la complejidad de una investigación en el cada día la hace irreal y (teniendo en cuenta eso que se llama cultura en las Instituciones Educativas) la automática descalificación del resto de compañeros ante la imposibilidad de llevarla a la práctica sin que lleguen a faltar horas en el día.

2Qué son las ideas previas de los alumnos? Para qué necesitamos conocerlas? Cómo podemos indagarlas? Los chicos tienen en general ideas sobre muchos de los temas que abordamos en la escuela. Estas ideas sobre los hechos o fenómenos tanto naturales como sociales han sido adquiridas a través de su experiencia con todo lo que los rodea: charlas y discusiones con otras personas, su experiencia con objetos y con fenómenos de distinto tipo, y su contacto con los medio de comunicación.

Muy interesante, como suelen ser muchas de las teorías que la práctica obliga a fundamentar en función de lo cotidiano no rutinario (existen y no deben olvidarse rutinas positivas), es el trabajo que proponen sobre autoevaluación que intenta superar las barreras rutinarias de lo que se entiende por ella.

Lo es en sí por el valor de fundamentación teórica y aplicación práctica que tiene y también por la pluralidad de formas de aplicación, no podemos olvidar que por muy buena que sea cualquier propuesta siempre acabará impregnándose de todos aquellos problemas que pretende superar. Su lectura nos lleva constantemente hacia la búsqueda de procedimientos que tienden a superar, por parte del alumnado, aquella idea que desde el principio nos proporcionaban como explicativa de bastantes del quehacer diario aprobar con el mínimo esfuerzo posible.

Así pues, encontraremos en cada propuesta los “vicios” que puede provocar y, en la medida de su justo y leal saber, la forma de superarlos sin abandonar por ello la filosofía que esta técnica de evaluación pretende desarrollar en el sistema educativo en general y en los procesos de enseñanza aprendizaje en particular.

2.6. REFLEXIÓN INSTRUMENTAL SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El cuarto aspecto trata la evaluación educativa e instrumentos de calificación escolar. En él abordan tres grandes referentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a cómo mejorar la evaluación, los aprendizajes de los alumnos y los controles de calificación. Se desarrolla en mayor profundidad la propuesta de los autores y muestra, con todas las reservas que deseen realizarse, las vías de realización práctica de un conjunto de experiencias que, sin duda, han sido tanto el resultado de la práctica de los implicados, como de las experiencias de coordinación con otros grupos de innovación y de las lecturas teóricas realizadas.

Así, partiendo de una definición de evaluación fundamentada en los apartados anteriores, ponen de manifiesto la función que tiene que es mucho más amplia que la mera calificación a la que se hace normalmente referencia. Dentro de este contexto, cabe destacar que de poco sirven, al profesorado estas consideraciones si no se acompañan de propuestas de actuaciones

didácticas y estas propuestas emanan de la experiencia acumulada que permite mejorar nuestra docencia y facilitar el aprendizaje del alumnado

En un primer apartado surge la necesidad de vincular teoría y práctica en torno a los modelos de enseñanza subyacentes en la propuesta: el papel del profesor y la función de los materiales didácticos más concretamente el libro del profesor³.

Esta articulación, fruto de la necesidad de disponer de guías referenciales que permitan, en la medida de lo posible, facilitar la accesibilidad del conocimiento y de lo que hay que hacer hoy no solamente en una asignatura, sino en el conjunto de las mismas (y los problemas de tiempo y formación que necesitan cada una de ellas), les lleva a resumir una propuesta que huya de la linealidad y presente alternativas a los distintos dilemas que el profesorado tiene en su quehacer. Dos instrumentos son los que juzgan pertinentes para ello: el libro y el diario del profesor. En gran medida son los que definen lo que ocurre en las aulas y, conscientes de ello, señalan en su propuesta la organización de los mismos pues, precisamente por esa historia que llevan almacenada como grupos de innovación, pretende en la medida de lo posible no caer en los mismos errores de lo que critican (Llavador, 2000).

Este segundo nivel está también avalado por la experiencia de los profesores que lo proponen. No deja de ser uno de los posibles caminos para alcanzar los resultados que se desean pero, sin lugar a dudas, supone un camino que pretende ser real y realista para el profesorado. Dicha propuesta señala tanto los objetivos como los resultados esperados y las estrategias para alcanzarlos.

³Se concluye en la necesidad de introducir algunos cambios en la práctica docente: proponer tareas diferentes, dar mayor protagonismo al alumnado, tener mayor conexión con el medio físico y social, etc. Además, también es necesario saber qué tipos de tareas hay que introducir y cómo llevarlas a la práctica.

2.7. REFLEXIÓN SOBRE LOS MEDIOS Y RECURSOS DE APOYO A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El último ámbito lo constituye la evaluación de los materiales (Garrido). Dicha evaluación afecta a todo aquello que se había estimado objeto de la acción profesional en las aulas. Precisamente esa posibilidad de guía, de sugerencias de acción que largamente han sido propuestas por grupos de renovación, y ante las múltiples evidencias de que el profesorado hace un uso personalizado de los mismos, hemos de pensar que adecuado a su personalidad, alumnos y contextos, proponen otro instrumento de mejora: los diarios del profesor.

Dichos diarios, son a su vez un instrumento de concreción de las ideas contenidas en el texto, de la forma de entenderlas los docentes, de su desarrollo en la práctica, de las contradicciones que puedan ocurrir y, como una lógica consecuencia de todo ello, todo un programa de formación que emerge de este proceso.

Dicha reflexión, ejemplificada en varios casos seleccionados, hace un continua referencia tanto al saber hacer como a la necesidad de explicitar el modelo didáctico que guía la práctica de los mismos y estiman que son precisamente los dilemas que se presentan los ámbitos en torno a los cuales puede y debe profundizarse en la formación, estos son el control educativo y la selección del alumnado, la funcionalidad social del conocimiento y los dilemas de organización de las actividades y los contenidos.

Igualmente los diarios, sobre todo teniendo en cuenta la importancia con la que los autores los consideran, presentan una estructura muy pormenorizada. Sin lugar a dudas es preciso, cuando se dan clases y se convive diariamente con los mismos docentes con los que luego se desarrollan cursos de formación, ser realistas, muy realistas diría yo, con lo que se expone pues unas horas antes o después han constituido la práctica de todos.

El otro apartado sobre la mejora en el aprendizaje de los alumnos, lo estructuran en torno a los cuadernos-portafolios de los discentes y a otras actividades que, por su propio tratamiento están lejos de la consideración del valor del cuaderno-portafolio. Los cuadernos-portafolios de los estudiantes como parte de la evaluación del currículum real, son objeto de una descripción bastante completa referida a su estructura y finalidad.

El cuaderno-portafolio se organiza, y presumiblemente es objeto de formación y dedicación del tiempo de enseñanza, en torno a una serie de tareas tales como: organización, recapitulación, explicación de los aprendizajes y de mejoras. Es muy interesante conocer y comprender todos y cada uno de los desarrollos que proponen los autores, porque van indicando el verdadero significado y alcance que tienen. Junto ellos y por lo que comentaba en el apartado anterior de compromiso con la práctica, la necesidad de indicar un sistema de evaluación del cuaderno-portafolio, es decir, ante preguntas tales como ¿y eso como evaluarlo?, se anticipan a ella e incluso, más o menos conscientemente, antes de explicar lo que debería constituir la estructura del mismo.

Por otra parte, no podemos olvidar que si bien el cuaderno-portafolio en principio está destinado al estudiantado, es objeto también de mejora del propio proceso metodológico al que tan frecuentemente hacen referencia.

Los controles de calificación constituyen el último apartado y de una manera bastante pormenorizada, van señalando los contenidos que lo deben constituir y las indicaciones pertinentes en cada uno de ellos. Así pues, proporcionan referentes para el profesorado, el alumnado y la estructura que tanto a nivel de contenidos como de dominio de los mismos deben tener los estudiantes en los exámenes.

Realmente completan el marco del discurso que venían manteniendo proporcionándole coherencia y definiendo tanto el peso de cada uno de las dimensiones de la evaluación, en lo que se refiere a reunir evidencias como en el de emitir juicios valorativos, como en la pormenorización de cada uno de ellos.

El quinto y último aspecto lo constituyen la influencia que tiene la evaluación tanto en los alumnos (como resultados), los padres (en los informes) y el centro que formal informalmente y en unos periodos más que en otros, constituye parte del quehacer del profesorado, siendo el centro de su inquietud y la posibilidad de acceder tanto al pensamiento que se tienen individualmente de lo que supone la enseñanza, como la necesidad de defender y justificar socialmente aquello que se hace.

3. CONCLUSIONES

Explícitamente, lo expresan los autores permitiéndonos acceder tanto a su pensamiento, como al de los demás. Referido al alumnado exponen que posee unos efectos inmediatos en la calificación e implícitamente en su selección social y en su autoestima personal, referido al profesorado, tanto individual como profesionalmente “es un referente que los profesores utilizamos para comparar nuestra manera de ver la educación respecto a otros colegas. Existen frases... ‘soy blando’... ‘conmigo ya saben que tienen que trabajar todos los días’... utilizadas a manera de justificación para explicar las notas escolares en una reunión de junta de evaluación o en una conversación informal en la sala de profesores.

Así pues, esta necesidad administrativa se convierte en un foco de reflexión y justificación, explícita o implícita, en el que se profesionalizan los docentes. En estas reuniones se pone de manifiesto tanto los criterios de selección y actividad intelectual pedida a los alumnos respecto a esos contenidos, como los instrumentos de evaluación utilizados y la manera de relacionarse con los alumnos y familias como consecuencia de la emisión de estos juicios de valor acerca de lo que hacen unos y otros.

Sin embargo, estos autores señalan la posibilidad que estas situaciones de evaluación podrían proporcionar a los alumnos si además supusiesen un momento de reflexión entre los profesores del curso o ciclo para defender y mejorar sus planteamientos didácticos e ir seleccionando todo un conjunto de ellos que permite, o debe permitir superar los obstáculos que impiden un aprendizaje eficaz

Integrar la evaluación como una dimensión más de los procesos de enseñanza-aprendizaje y explotar al máximo sus posibilidades de innovación, supone entre otras medidas, luchar contra los procesos de rutinización que puedan tener esas sesiones de evaluación, la superación de la dimensión burocrática de las mismas, la generación de reflexión creativa y la confianza en los métodos pedagógicos, no excesivamente bien considerados por el profesorado tal y como señalan los autores, tanto por la falta de concreción, como por su mayoritario contenido teórico.

Así pues, tanto por la realidad de las mismas (su debate en las sesiones de evaluación), como por el convencimiento de su importancia y el compromiso con una ética vinculada a la reflexión y la acción dentro del mismo centro en el que conviven, unido a su experiencia como grupos de innovación que siguen luchando, como en antaño, por encontrarse a sí mismos y a su vez colaborar en la mejora de lo que creen, les lleva a plantear propuesta de mejora hacia esta dimensión de la evaluación en torno a dos ideas: la preparación y ejecución de estas sesiones y la elaboración de los informes a las familias ofreciendo, en cada uno de los casos, propuestas concretas para su realización y, de esta manera, tender ese puente que la teorización emanada de la realidad o del mundo de las ideas, tiene como objeto, cuando hablamos de didáctica, la explicación y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Preparar la sesión de evaluación supone decidir si ella será un simple rutina, en la que se vayan dictando las calificaciones, o ser un proceso de reflexión colectiva. Muy conscientes de que el mundo de las ideas ha de plasmarse en el de realidades estiman que para que este cambio se produzca es preciso ofrecer pautas de comportamiento de estas reuniones.

Para ello señalan las condiciones previas para una buena evaluación en las que diferencian la fase de preparación previa (recopilación de información básica, normativa oficial e historia del propio proyecto de centro), la reunión en sí (que queda en la práctica resumida a una sesión en la que se debate todo y se queda solamente en un procesos de tomas de calificaciones por parte del tutor), y lo que debía (pues no se realiza) ser la fase de continuidad de la misma en la que estas conclusiones se debatiesen en ciclos o comisiones donde se realizasen seguimientos de los acuerdos tomados, se recogiesen evidencias de ellos y se elaborasen documentos que permitiesen ir configurando una historia de la evaluación en el centro que documentos ha elaborado la institución educativa referentes a la evaluación? ¿cuáles están incluidos en los documentos oficiales de la institución o centro? ¿qué idea sobre la evaluación tiene el centro y los departamentos? ¿qué uniformidad hay sobre el tema?

Sin duda todo un programa de formación y de innovación en la enseñanza a partir de la evaluación y, sin duda, también producto de preparar, como grupos

de innovación, muchas sesiones de trabajo que desde la candidez de las primeras que se realizaron allá por los inicios de los años 80, han dado como fruto la conciencia de la eficacia de las mismas, sin perder el encanto de compartir inquietudes que tiene que tener. Sin embargo esta actividad, como bien señalan los autores, necesita tiempo y ello supone intensificación del trabajo pero, tal vez la respuesta tengamos que buscarla en ¿qué supone esa actividad para la mejora de la enseñanza? y, a partir de ellas, valorar lo que supone su realización.

La siguiente dimensión a la que aluden los profesores es la relativa a su trabajo y está relacionada con la preparación de las sesiones, en este caso a nivel individual que denominan “la preparación del alumnado como trabajo previo a la junta de calificación escolar”. Lógicamente van a ofrecer al profesorado instrumentos para que estas sesiones sean útiles, valiosas y eficaces.

Para ello les señalan dos tareas: los trabajos de autoevaluación con los alumnos en las tutorías y la organización de los documentos precisos para poder argumentar en las sesiones de evaluación los criterios en ellas defendidos con la finalidad de que la sesión de evaluación posea una información rica y contrastable. En ellos se recogen evidencias no solamente de nuestro quehacer particular, sino sobre el centro, las relaciones dentro del grupo de aula, la organización de las materias, y las valoraciones realizadas hacia el profesorado.

Muy sugerentes estas últimas apreciaciones pues, en mi opinión, suponen los resultados de muchas otras reuniones donde desde la improvisación, repleta de nobles intenciones y aspiraciones, supuso el rechazo de los compañeros que, a la postre, no deseaban realizar ningún cambio y ante las debilidades de los argumentos, siempre existentes tanto por la ingenuidad de las creencias como por el enorme trabajo que suponía preparar materiales para el cambio, las hacía especialmente vulnerables a las opiniones aparentemente reflexivas pero realmente destructivas de los claustros o compañeros.

Los dos apartados siguientes los van a constituir tanto lo propuesta de la documentación que los docentes han de llevar a las reuniones información aportada por los profesores a la junta de evaluación como el desarrollo de las sesiones y los criterios de evaluación.

El último apartado: informes a las familias. Información de la evaluación supone la finalización de este discurso pero, sin duda, el primer paso de la revisión del mismo. Evidentemente van a recoger las respuestas y aseveraciones realizadas en el primer apartado que referidas a los prejuicios de los profesores recogerían dos premisas acerca de la evaluación las familias quieren saber que nota tienen y no una información sobre el proceso de aprendizaje y la evaluación solo tiene sentido para calificar al alumnado.

Estos dos prejuicios supone pues la inutilidad de preguntarse a cerca de ¿qué evaluar? ¿a quién? ¿quién evalúa? ¿para qué? ¿Quiénes son los destinatarios de la evaluación? Como los autores exponen: “cualquier persona sobre la que se emite un juicio de valor tiene el derecho irrenunciable a recibir información que justifica el antedicho enjuiciamiento.

Esto supone una revisión en profundidad de las premisas anteriormente señaladas. Desde esta perspectiva, se plantean el quehacer de los informes y, desde luego, la finalidad y la estructura de los mismos, su objetivo es, sin duda, que esta actividad rutinaria supere el marco en el que se ubica y aporte otras dimensiones más reflexivas y valorativas de la misma.

El que los destinatarios no sean, necesariamente, expertos en la materia supone, como es obvio, un determinado planteamiento en estos informes que tienen la obligatoriedad de ser claros y comprensibles para los destinatarios.

Así pues, y como indican en su trabajo los resultados que exponen son frutos de todo lo que anteriormente se venía argumentando a lo que unen muy significativamente, que la propuesta es consecuencia, entre otras, de reuniones y debates con padres.

El dilema se plantea pues entre la necesidad de superar un dato cuantitativo único y la elaboración de informes que, seguramente, ricos en matices los haga prácticamente inaccesibles en su elaboración y comprensión. Justamente en esa intersección sitúan su propuesta y para ello recurren a ciertos listados de frases que permitan la viabilidad de su propuesta.

El material que proponen, explícitamente señalan que se ha aplicado y dónde, es discutible, como toda propuesta, pero no se le puede negar el esfuerzo que realiza para tender ese puente entre el deseo de me-

jora y la rutinaria realidad de lo que no quiere cambiar. Tal y como señalan, su trabajo tipifica de una manera mucho más rica en matices y evidencias los juicios que realizan los profesores, argumentan desde la reflexión las calificaciones que componen la información a los padres y contienen en sí mismas, objetivos de innovación y mejora de todo lo que se está realizando. Dentro de su mayor o menor poder de acercarse a la realidad, proponen diversas maneras de entender el proceso, de tipificarlo con símbolos y de poder realizar caminos diferentes para alcanzar los logros que quieren conseguir.

Su propuesta, ejemplarizada en una unidad concreta, es un ejemplo claro de lo que puede suponer que la evaluación sea algo más que una rutina, que los juicios que se debaten en las sesiones de evaluación vayan bastante más allá que la mera emisión de un guarismo numérico, y que los informes a los padres supongan un compromiso con la educación, un aliciente para preguntarse por el significado de lo escrito y la enorme satisfacción de avanzar en caminos iniciados hace mucho tiempo en los que el compromiso con la enseñanza se cristaliza cada día en propuesta a revisar de lo que se hace, pero también en avances y mantenimiento de ilusiones en momentos realmente de crisis motivada por múltiples razones, intereses que tanto desde un análisis exclusivamente crítico de lo que se ha realizado, sin matizar valorar y ponderar otros éxitos alcanzados, pueden arrojar visiones totalmente negativas de la enseñanza y justificar y fundamentar cambios que se proponen de naturaleza muy discutibles en el actual Sistema Educativo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Avilés de Torres, D. y otros (1999): Unidades didácticas interdisciplinares. Madrid, La Muralla.

Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000): Diseñar la coherencia escolar. Madrid, Morata.

Fundación para la Educación, el Desarrollo y la Cultura Regional, FUNDAR. Chile según Decreto Exento N° 4919 del 29 de diciembre de 2006.

Mclaren Peter. (1984). LA VIDA EN LAS ESCUELAS. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación 1era edición en español. Siglo XXI editores, pp. 203-234

Universidad Alberto Hurtado/Facultad de Educación/ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.

Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense actualidades investigativas en educación, San José, 2001.

Contreras, E. -J. (2003). Valores UC. Obtenido de Reflexión Pedagógica: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/reflexion_pedagogica.pdf

Garrido, J. M. (s.f.). Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. Universidad de Huelva.