

Pensar una forma diferente de trabajar y evaluar en el curso de Didáctica - Práctica II

CENTURIÓN, BEATRIZ; MARTÍNEZ, MARIELA

beacent@hotmail.com

Centro Regional de Profesores del Litoral (Salto), Consejo de Formación en Educación

“La complejidad y la incertidumbre de la educación son los factores que la tornan estimulante”.
(Eisner, 2002: 20)

Palabras clave: *didáctica, evaluación, innovación, práctica docente.*

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación propone un análisis y reflexión vinculada a una forma diferente de plantear la evaluación en los cursos de Didáctica, en la formación docente inicial para profesores de Biología. Se apostó a un trabajo colaborativo, realizado entre las estudiantes que realizan la práctica docente, en los centros de enseñanza media, y en el mismo grupo/clase. Se propuso, como consigna para el primer parcial de Didáctica II, realizar un relevamiento de aspectos que se visualizan como problemas en el centro de práctica, elegir tres de ellos, y, utilizando bibliografía adecuada como marco teórico de referencia, plantear posibles soluciones a esta problemática. La presentación de la actividad de evaluación se presenta en formato de elección libre.

Introducción

El ejercicio de la docencia en el siglo XXI, vinculado al vertiginoso incremento del conocimiento científico y la facilidad con la que se accede a él, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se ha constituido en un enorme desafío para los docentes, quienes deben repensar sus prácticas a los efectos de promover competencias científicas que permitan a los estudiantes enfrentar las múltiples y variadas situaciones con las que trabajarán en su vida, superando la visión academicista y propedéutica del siglo pasado.

Este artículo es una invitación a “mirar” las formas habituales de evaluación y reflexionar en relación a ellas, considerando si realmente promueven competencias científicas de calidad para los jóvenes actuales, o es necesario cambiar las propuestas a otras más innovadoras, de las cuales mucho se habla, pero, generalmente quedan en el discurso docente.

El programa de Didáctica II, plan 2008, del Consejo de Formación en Educación, Profesorado para la Educación Media, especialidad Ciencias Biológicas, expresa que, hay aspectos en los que se debería hacer especial hincapié, como lo es propiciar el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, al igual que de la realidad en la que se está inmersa. Adoptar una perspectiva crítica supone entender a las prácticas educativas como prácticas sociales e históricamente definidas, marcadas por finalidades cargadas de sentido político.

Este curso está estructurado como Didáctica –Práctica Docente, encrucijada o sitio de convergencia de las teorías, metodologías, herramientas, y su campo de aplicación, propiciando una aproximación a la práctica como proceso complejo, multidimensional y multirre-

ferencial, sin que por ello sea percibido como algo inaccesible. (SUNFD, 2008)

El curso de Didáctica - Práctica Docente II, tercer año del profesorado, está conformado por dos subgrupos que tienen profesoras diferentes. Al inicio del año lectivo se acordó trabajar en forma conjunta, no solamente en el diseño de la planificación curricular y la instrumentación de las clases, sino también en actividades extracurriculares, las cuales son coordinadas, en forma interdisciplinaria, con profesores del Núcleo de Formación Profesional Común.

Como hilo argumental del curso de Didáctica-Práctica Docente se consideró trabajar los temas de la propuesta programática desde las experiencias y narrativas que las practicantes traen de la Institución de Enseñanza Media donde realizan su práctica docente. Al analizar las situaciones de aula, desde el vínculo establecido con los saberes a enseñar, las estudiantes-practicantes y sus profesores adscriptores, visualizan la importancia de la práctica docente como orientadora de las discusiones teóricas, las cuales se enriquecen con los aportes de los investigadores de Didáctica.

En este trabajo colaborativo, las evaluaciones se elaboran en forma conjunta, por lo que se acordó realizar una misma propuesta evaluativa para el primer parcial, en los dos subgrupos. Se apuesta a una evaluación innovadora y auténtica, que active la creatividad y posibilite hacer explícitas las capacidades y competencias académicas y digitales del estudiantado.

También, coincidiendo con lo expresado por Sales (2014), esta propuesta aspira a convertirse “en una evaluación que se inserte en el contexto y comprenda las prácticas cotidianas”.

La consigna se pensó desde un enfoque que involucre, no solamente los saberes trabajados en el curso teórico, sino también los problemas de la realidad y las vivencias de la práctica docente, las que se analizan consultando marcos de referencia, lo que hace posible se planteen, propongan, alternativas de manejo y atención de esos problemas.

Mirar y mirarnos: una evaluación reflexiva acerca de la práctica docente

A modo de promover la reflexión en relación a nuestras prácticas como profesionales de la educación, se invita a pensar en estas interrogantes:

- ¿Somos conscientes de las fuerzas modeladoras de nuestra historia escolar, asimilada acríticamente?
- ¿Nuestras prácticas evaluativas, se inscriben en un modelo curricular que suele encorsetar los intentos de innovación?

Estas interrogantes orientan el análisis de las propuestas de evaluación que se han implementado tradicionalmente en los cursos de Didáctica de la Biología, las que, a la luz de los planos del pensamiento que menciona Quintanilla (2006), se visualizan como fuertemente sesgada hacia el plano conceptual, aspecto que es extensivo a la mayoría de los instrumentos de evaluación en otras áreas del conocimiento biológico.

Este hecho marca la necesidad de someter el dispositivo de evaluación seleccionado para el análisis, a una profunda reflexión epistemológica.

En un proceso dialógico, se observa la progresiva transformación que ha tenido el diseño de la evaluación que se plantea, en comparación con las propuestas clásicas, las cuales no se corresponden con los objetivos perseguidos desde el discurso de la Didáctica crítica.

En la propuesta de evaluación presentada se hace posible un trabajo colectivo más que individual, exige otros tiempos e involucra valores y actitudes que trascienden un saber académico puntual.

Como expresa Álvarez Méndez,

Para convertir algo en lo que se anuncia, no basta con añadir o poner la etiqueta, [...] sino que debe hacerse en virtud del contenido de las ideas que encierran las nuevas propuestas y de los argumentos en los que se sostiene. (2008: 26)

Se trata así de trascender la perspectiva reduccionista y con un gran predominio en la reproducción de los contenidos, dando paso a una práctica evaluativa en la que, al decir de Quintanilla (2006), guíe, apoye y facilite el aprendizaje de los estudiantes, desafíe su pensamiento, motivaciones, intereses. También que genere instancias para examinar ideas y relaciones entre los hechos, los modelos teóricos, la metodología científica y los productos de la ciencia.

Al incorporar la indagación de problemas de la práctica de aula, investigar sus orígenes y buscar, apoyados en la bibliografía de referencia, alternativas de resolución a esos problemas, se promueve el intercambio, la complementariedad y se estimula la creatividad y el ejercicio de distintos códigos de comunicación de con-

tenidos académicos. Se trasciende así la “representación del alumno individual como sujeto del aprendizaje” y se lo considera como “sujeto colectivo, es decir el grupo de alumnos que trabaja en equipo y actúa como comunidad generadora de conocimientos y procesos básicos” (Quintanilla, 2006).

La resolución del problema surge de las interacciones grupales, lo cual implica múltiples miradas que incrementan su complejidad, a la vez que se favorece la concordancia de ideas, experiencias, percepciones, conocimientos, características que posee el trabajo científico.

La propuesta de evaluación que se diseña, pretende realizar una transformación de las actividades desde el “*aprender a resolver problemas*” a “*resolver problemas para aprender*” (Couso, Izquierdo y Merino, 2008: 66).

Desde esta perspectiva, los problemas que se plantean a los estudiantes y su resolución permiten: transformar los modelos mentales iniciales hacia otros con mayor poder explicativo, a identificar los *modelos teóricos* propios de la disciplina, a argumentar utilizando dichos modelos, a comprender que los conocimientos científicos pueden ser explicados utilizando conceptos de otras disciplinas y que muchas veces el uso social del conocimiento genera conflictos entre la ciencia y la sociedad donde ese conocimiento incide.

Parafraseando lo expresado en la propuesta de Toulmin (1972, apud Couso, Izquierdo y Merino Rubilar, 2008: 71), esta modalidad de evaluación también revaloriza el papel del lenguaje en la resolución de problemas e incluye a la tecnología como una forma de entender y explicar de manera más apropiada el mundo.

Desde una concepción actual de evaluación como actividad entramada en el proceso de aprendizaje, se entiende que las y los estudiantes, a medida que realizan su aprendizaje, emiten juicios valorativos y de crítica que utilizan para tomar las decisiones más apropiadas, las cuales orientan su desarrollo personal y colectivo.

Como expresan Bordas y Cabrera, “*hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, sus niveles iniciales, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura*” (2001: 27).

Por ello el dispositivo de evaluación que se construye es pensado desde una perspectiva de racionalidad práctica, reflexiva y crítica, donde “*la evaluación está*

integrada en las tareas de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2008: 80).

Coincidiendo con la propuesta de Quintanilla (2006: 14-15), *quien diferencia tres planos fundamentales en el abordaje de problemas en el aula (el instrumental-operativo, el personal-significativo y el relacional o social, plano cultural de transferencia), y extrapolando estos planos a la esfera didáctica, se apuesta, mediante esta propuesta de evaluación, al establecimiento de vínculos con las metas perseguidas.*

En el plano personal-significativo adquiere relevancia el sujeto que resuelve el problema y cómo se conecta ese conocimiento con lo que el estudiante piensa. En este sentido “*se construyen los significados y sentidos de los contenidos problemáticos*” (Quintanilla, 2006: 15). Los por qué y para qué de una problemática constituyen el eje del proceso de enseñar, de aprender y de evaluar, potenciando la creatividad e imaginación de los estudiantes.

En el plano cultural se considera al estudiante como un *sujeto colectivo*, se trabaja con otros, constituyendo un equipo que actúa como *comunidad generadora de conocimientos*.

¿Qué queremos que aprendan los futuros docentes, especialmente en una asignatura como esta, cuyo objeto de estudio cambia con mucha facilidad en la época actual? Ya no tenemos los mismos estudiantes que hace cinco años, y frente a este desafío acordamos con lo que expresa Serre (2013: 58) “*el único acto intelectual auténtico es la invención*”.

Organización y desarrollo de la instancia evaluativa

Las actividades solicitadas en el dispositivo de evaluación se enmarcan en un enfoque alternativo, donde los y las estudiantes se informan para dar respuestas o resolver las situaciones planteadas. En este proceso se emiten juicios, se dialoga, se debate. Los argumentos con los que cada grupo defiende sus ideas, las nuevas preguntas que resultan de la discusión, aportan información valiosa sobre lo que cada uno aprende y cómo utiliza ese conocimiento para resolver nuevos interrogantes.

Dichas actividades se integran al proceso de enseñar y de aprender, contemplando las fases del ciclo de aprendizaje constructivista: exploración, introducción de nuevos conceptos, sistematización y aplicación (Sanmartí, 2000: 259).

Esta propuesta de evaluación tiene la intención de contribuir con la investigación en Didáctica, procurando acciones compartidas entre los docentes en formación, adscriptores y formadores de formadores, a los efectos de transformar los problemas del aula en problemas de investigación educativa.

Coincidiendo con Elsa Meinardi,

Al articular la investigación educativa con lo que ocurre en las aulas, las experiencias permiten generar conocimiento teórico que puede orientar el desarrollo de nuevas experiencias y retroalimentar los propios procesos de formación docente. Así, es esperable que dicha investigación produzca un impacto en varios niveles. (2010: 56)

Desde la presentación de la consigna, la cual expresa: **“elegir tres elementos que representen las situaciones complejas o problemáticas de las prácticas de enseñanza en el Centro donde realizan la Práctica Docente”**, se promueve el planteamiento de problemas, la explicitación de los modelos teóricos y actitudes que poseen en relación al tema planteado. También favorece el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, al instar a presentar esos problemas en un formato diferente, empleando las TIC, y elaborar, a modo de conclusión, estrategias nuevas en relación a las prácticas de enseñanza.

Ello posibilita la introducción de nuevos conceptos y sistematización de los conocimientos, se favorece la identificación de nuevos escenarios, la elaboración de conclusiones. Se genera un espacio para la metacognición al compartir con los compañeros cómo lo realizaron, y explicar los diferentes procesos que se desarrollaron.

El docente actúa como guía de cada equipo de trabajo frente a dudas que se vayan planteando, y los estudiantes llevan un registro escrito de las actividades que van realizando.

La tarea final consiste en la socialización del documento elaborado, en un formato de diseño libre, empleando una herramienta digital, con un fundamento didáctico. Los equipos conformados relatan las dificultades que se presentaron y los aspectos de la práctica a mejorar.

Los trabajos presentados fueron diversos en cuanto a la temática que, de alguna forma, reflejó dificultades que las estudiantes veían como más importante en la Institución Educativa a la que concurren. Esto se relaciona con el ciclo escolar en que realizan la práctica

y la comunidad educativa, pero también se hizo visible, implícitamente, dónde pone el foco de interés el practicante. Quienes hacen su práctica en Bachillerato centran las dificultades en la comprensión de los contenidos y en el ajuste de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Los que realizan la práctica en Ciclo Básico, si bien contemplan estos aspectos, también consideran otros que involucran a la convivencia liceal y la organización de la clase.

Los problemas detectados por las estudiantes en su práctica docente se podrían agrupar en, aquellos que están más centrados en el aula y otros en los factores que, indirectamente, repercuten en el rendimiento escolar.

La siguiente lista corresponde a algunos de los problemas detectados:

1. Deficiencia en la incorporación de las TIC en las propuestas de aula, en clases de Biología.
2. Carencia en el desarrollo de estrategias metacognitivas entre el estudiantado, que favorezcan el aprendizaje de la Biología, evidenciado en el estudio memorístico que realizan los estudiantes para las pruebas de evaluación, con falta de producciones personales.
3. Escaso énfasis en la enseñanza de contenidos procedimentales, puesto de manifiesto, por ejemplo, en las pocas prácticas de laboratorio realizadas por los estudiantes, vinculado al cuidado de los materiales de laboratorio.
4. Organización rígida de los espacios de aula y dinámica comunicacional, que no favorecen espacios amigables para aprendizajes significativos de los estudiantes.

Reflexiones finales

Pensar la evaluación desde otros paradigmas significa también, cambiar las estrategias de enseñanza, pues se debe pensar la clase como un espacio para compartir, aprender y reflexionar.

Se pretende que los estudiantes puedan reconstruir las competencias cognitivas lingüísticas de interpretar, explicar y argumentar a través de la resolución de problemas, así como también proponer y elaborar modelos explicativos, fundamentando los mismos a partir de una narrativa oral y escrita.

La estrategia mediante la cual se trabajó en las distintas actividades permite desarrollar el trabajo cooperativo y realizar un proceso de evaluación continua, integrán-

dose a las tareas de aprendizaje. Las principales dificultades a enfrentar, al proponen estrategias evaluativas alternativas, creativas e innovadoras, refieren a las biografías personales del estudiantado y de las propias docentes formadoras de formadores, las que han dejado huellas, aunque no fácilmente visibles, pero que se hacen explícitas cuando se someten las propuestas de evaluación a una mirada metacognitiva.

El conocimiento profesional del docente se construye por reelaboración e integración de los diferentes saberes, obtenidos en distintos contextos (alumno, formación inicial, experiencia profesional) y por lo tanto epistemológicamente diferenciados, esto constituye el conocimiento práctico profesional. Esos conocimientos se caracterizan por mantenerse relativamente aislados en la memoria y se expresan en los diferentes tipos de manifestaciones profesionales.

El mayor desafío de esta modalidad evaluativa consiste en incorporar auténticamente la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, hacerlo en forma continua y permanente, y no como experiencia puntual, conciliando con el habitus profesional, que muchas veces no permite ver que las presiones institucionales son solo una excusa que los docentes se auto-imponen para no hacer uso de la autonomía profesional.

Se podría expresar que la diversidad de temas que se abordaron muestran las diferentes realidades de las Instituciones Educativas.

También resulta valioso la libertad que tuvieron las estudiantes para realizar sus presentaciones, dejando entrever las fortalezas y debilidades de cada equipo de trabajo. En algunas producciones hubo una mayor profundización conceptual, y en otras se destaca el formato de la presentación.

Una propuesta, en una modalidad de evaluación de corte tradicional, con un enfoque más conceptual, perdería la diversidad de potencialidades que tienen los estudiantes, aspecto muy valioso a considerar en la formación docente inicial, que hace posible la construcción de un estilo personal en el futuro docente.

Referencias bibliográficas

- Adúriz-Bravo, A. (2008) *¿Existirá el "método científico"?* En Galagovsky, L. (coord.) *¿Qué tienen de "naturales" las ciencias naturales?* Buenos Aires: Biblos.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bordas, M. I., Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Consejo de Formación en Educación. (2008). *Propuesta educativa del Sistema Único Nacional de Formación Docente*. Uruguay.
- Couso, D., Izquierdo, M. y Merino Rubilar, C. (2008). La resolución de problemas. En Merino Rubilar, C., Gómez Galindo, A. y Adúriz-Bravo, A. (coord.). *Área y Estrategias de Investigación en la Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Colección: Formación en Investigación para Profesores. UAB (59-80).
- Fernández, I., Gil, D. y Carrascosa, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitida por la enseñanza. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 477-488.
- Meinardi, E. (2010) *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintanilla Gatica, M. (2006). Identificación, caracterización y evaluación de competencias científicas en el aula desde una imagen naturalizada de la ciencia. En Quintanilla, M. y Adúriz-Bravo, A. *Enseñar Ciencias en el nuevo milenio: desafíos y propuestas*. Santiago de Chile: Ediciones PUC.
- Sales, M.T et al. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. En Perales, F., Cañal de León, P. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Madrid: Marfil.
- Serre, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.