

III ENCUESTRO IBEROAMERICANO (Colombia 2002)

*La práctica de la evaluación en la formación de futuros maestros*

Grupo DIE<sup>1</sup> (Didáctica e Investigación Escolar) de la Red IRES (España)

### **Introducción: Los ámbitos de investigación profesional**

Como formadores de profesores, nuestra pretensión es facilitar la construcción de un conocimiento profesional que posibilite la intervención fundamentada y crítica en la realidad escolar, a través de procesos de investigación de problemas profesionales, experimentación de alternativas curriculares y construcción y reestructuración de significados. Problemas profesionales vinculados a intereses inmediatos y funcionales de los profesores, que necesiten poner en juego conocimientos procedentes de muy diversas fuentes (disciplinares, curriculares, experienciales, etc.)

La propuesta formativa en la que trabajamos desde hace tiempo en la formación inicial y permanente del profesorado, que denominamos *Investigando Nuestra Práctica*, se organiza en torno a los *Ámbitos de Investigación Profesional (AIP)*<sup>2</sup>. En ellos se abordan los problemas profesionales sobre el currículo escolar de manera fragmentada (sobre la materia a enseñar, las ideas de los alumnos, los contenidos, la metodología y la evaluación) y también se intentan establecer relaciones entre los elementos anteriores para dar respuesta a los problemas de carácter más general (el diseño de unidades didácticas, el del curso completo y la configuración del modelo didáctico personal. Los AIP nos sirven de referentes para organizar el conjunto de problemas interrelacionados que se trabajan en cada contexto formativo concreto. Como ejemplo

---

<sup>1</sup> El Grupo DIE está formado por: Rafael Porlán, Ana Rivero, Pilar Azcárate, Eduardo García, Francisco García, Fernando Ballenilla, José Martín Toscano y Rosa Martín del Pozo.

<sup>2</sup> Para más información sobre los Ámbitos de Investigación Profesional puede consultarse la revista *Cuadernos de Pedagogía* (número 276, Enero 1999)

de estos *problemas profesionales* relevantes (y subproblemas asociados) podemos señalar los relativos al AIP sobre la evaluación:

¿Es lo mismo evaluar que calificar?

¿Cuál es la finalidad de la evaluación educativa?

¿Para qué se califica realmente?

¿Qué implicaciones tiene la calificación en el papel del alumno?

¿Y para el modelo de profesionalidad?

¿Qué y cómo evaluar en relación con el aprendizaje de los alumnos?

¿Qué datos tomar para obtener información adecuada sobre el aprendizaje?

¿Con qué instrumentos y técnicas de análisis?

¿Qué relación existe entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación?

¿Cómo informar a los padres y a los alumnos de las conclusiones de la evaluación?

¿Qué y cómo evaluar en relación con la dinámica del aula?

¿Qué papel han de jugar alumnos y profesores en el proceso de evaluación y toma de decisiones?

¿Qué datos tomar para obtener información adecuada sobre la dinámica del aula?

¿Con qué instrumentos y técnicas de análisis?

Los *materiales curriculares para el desarrollo profesional* elaborados según esta propuesta contienen información relevante para el formador de profesores sobre los objetivos que se pretenden, los problemas y contenidos profesionales que se tratan, el programa de actividades de formación, la evaluación y los recursos que se utilizan (guiones, producciones de los alumnos, documentos escritos o visuales, etc. También contienen informaciones que provienen, por un lado, del conocimiento más formalizado (Didácticas específicas, Psicología, etc.) y, por otro, del relato y análisis de su puesta en práctica en un determinado contexto formativo. Así, se logra tener una visión de cómo funcionan las diferentes actividades y recursos formativos, haciendo especial hincapié en la evolución de las concepciones de los profesores y los obstáculos más importantes con los que se encuentran. Esta forma de organizar el currículo de la formación del profesorado responde a nuestra visión del conocimiento profesional como un conocimiento de integración entre los conocimientos más formalizados y los que proceden, en este caso, de la experiencia docente en la formación del profesorado.

Dentro de este marco teórico-práctico, en esta comunicación nos proponemos describir nuestra propia experiencia, como formadores de futuros maestros, respecto de la evaluación.

### **La evaluación: de la calificación a la evaluación formativa**

El conocimiento profesional que consideramos deseable no es una formulación acabada y general de los contenidos profesionales, sino más bien una *hipótesis de progresión profesional* que admite niveles de formulación progresivamente más complejos: desde un nivel inicial que podemos considerar correspondiente a un modelo didáctico y formativo tradicionales, hasta un nivel de referencia, más acorde con planteamientos constructivistas e investigativos del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y profesional, pasando por distintos niveles intermedios.

Este planteamiento nos sirve no sólo para diseñar el currículo de los futuros profesores sino también para debatir y mejorar nuestra propia intervención en la formación inicial. Tratamos así de llevar a la práctica el *principio de coherencia* entre el modelo didáctico de investigación escolar, que actúa como referente en el currículo de los futuros profesores, y el modelo formativo que da sentido a la propuesta *Investigando Nuestra Práctica*.

En este sentido, la evaluación puede entenderse y practicarse (en los diferentes niveles educativos y tanto por profesores como por formadores) según diferentes niveles de complejidad, tales como los siguientes:

Niveles de referencia:

- No calificar. Evaluación como formación
- Si calificar. No medir su saber. Calificación automática. Evaluación como formación
- Si calificar. No medir su saber y sí el cumplimiento de trabajos acordados. Evaluación como formación

Niveles intermedios:

- Si calificar. Traducir la evaluación en calificación, tratando de abarcar aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales
- Si calificar. Sólo lo conceptual

Niveles iniciales:

- Si calificar. Sólo la reproducción del libro, apuntes, etc.

Esta hipotética progresión es la que utilizamos para analizar la evolución de las concepciones de los futuros maestros y nuestras propuestas de evaluación, como veremos a continuación.

### **Tres hipótesis iniciales de evaluación en la formación inicial de maestros**

La evaluación es un asunto que levanta una gran polémica entre nosotros. Prueba de ello es que fue (y es) el tema más discutido en el proceso de elaboración del *Manifiesto* de la Red IRES<sup>3</sup>. Tanto es así que las prácticas de evaluación de los miembros de la Red es el objeto de debate para la reunión presencial en Mayo de 2002. Por todo ello, nos ha parecido de interés trasladar la polémica al III Encuentro en el que esperamos aportar los resultados de este trabajo y que ahora sólo dejamos planteado a modo de hipótesis iniciales de evaluación.

#### **a) Primer caso**

Los compromisos sobre el sistema de evaluación propuestos y acordados con los futuros maestros son:

- El aprobado supone asistir a clase, realizar las actividades acordadas y entregar los informes sobre cada uno de los problemas que se trabajan durante el curso
- El notable o sobresaliente dependerá de sí el equipo ha realizado un trabajo más completo (por ejemplo, hacer además entrevistas o tomar datos de más grupos de Primaria, etc.)
- La no asistencia a clase (o no aceptación de estos compromisos) supone cursar otra opción en la que se trabajan unos documentos, se puede asistir a tutorías y se hace un

---

<sup>3</sup> En el citado Manifiesto, las declaraciones que tienen que ver directamente con la evaluación son:

8. Consideraremos la evaluación como un proceso participativo para el desarrollo integral del alumnado y la mejora de nuestra actuación docente
9. Evitaremos calificar y, si lo hacemos, será un proceso negociado que no mida el conocimiento

examen final escrito en el que se califica sólo como aprobado o suspenso dependiendo del nivel de elaboración de las respuestas.

También se hace un seguimiento del desarrollo de la asignatura en la que se justifican los cambios con respecto a la programación inicial, se señalan las principales dificultades y, en especial, se registra la evolución de las concepciones de los futuros maestros.

#### **b) Segundo caso**

- La calificación y la evaluación se consideran como dos procesos diferentes, que tienen tratamientos distintos.
- La calificación podrá obtenerse por curso (sin examen) o por examen final.
- El aprobado por curso se obtendrá automáticamente cumpliendo los siguientes requisitos:
  - a) asistir a clases (se admiten un máximo de 6 faltas); b) realizar 5 fichas de lecturas en horas no presenciales, que se entregarán a lo largo del curso, y c) elaborar en equipo (en horas presenciales y no presenciales) un Proyecto de Enseñanza que se entregará al acabar el curso.
- La calificación definitiva comprendida entre el 5 y el 10 dependerá de los siguientes criterios relacionados con el Proyecto y las fichas de lecturas: a) claridad y presentación; b) calidad y profundidad de las ideas propias (se valorará especialmente la superación progresiva de planteamientos "simplistas" y se considerará como algo negativo la tendencia a copiar, sin más, lo que viene en los libros); y c) calidad, profundidad y coherencia de los argumentos utilizados para sostener dichas ideas.
- Los futuros maestros que no puedan, o no quieran, cumplir los requisitos señalados en el apartado 3 tendrán derecho a presentarse a un examen oral con recuperación. Dicho examen versará sobre los contenidos del curso y podrá prepararse consultando la bibliografía entregada y asistiendo a las horas de tutorías semanales.

- El formador realizará un seguimiento evaluativo del aprendizaje de los futuros maestros y de la dinámica de la clase a través de los siguientes instrumentos: a) el diario del profesor, b) las observaciones de clase; y c) el análisis del Proyecto de Enseñanza.
- Los futuros maestros participarán en el proceso de evaluación de la dinámica de la clase a través de los siguientes instrumentos: a) el diario de clase colectivo (un cuaderno anónimo donde podrán escribir lo que quieran sobre el desarrollo de las clases y sobre las opiniones vertidas en él por compañeros anteriores); y b) las asambleas de evaluación (donde se leerá y analizará el contenido del cuaderno, y donde se podrán tomar decisiones para mejorar las clases)
- Las grandes finalidades objetos de evaluación son las siguientes: a) desarrollar la capacidad de elaborar y argumentar las ideas propias en la perspectiva de ir construyendo un "modelo didáctico personal"; b) desarrollar la capacidad de enriquecer y mejorar las ideas propias a través del contraste con otros compañeros, con el formador, con las ideas de los alumnos de primaria y con el contenido de determinadas lecturas; c) desarrollar la capacidad de elaborar en equipo un Proyecto de Enseñanza de un contenido del área de conocimiento del medio; d) desarrollar otras capacidades profesionales como trabajar en equipo, saber analizar críticamente artículos, saber exponer públicamente las ideas propias, etc.; y e) desarrollar valores profesionales como autonomía y criterio propio, responsabilidad y compromiso con la tarea, cooperación con otros, apertura a nuevas ideas y experiencias, gusto por el rigor y por el trabajo bien hecho, etc.

### **c) Tercer caso**

El proceso de evaluación diseñado se inicia el primer día del curso cuando se negocian los diferentes elementos del diseño y se asumen niveles de exigencia e implicación y sigue a lo largo

del curso a través de la revisión continua del proceso; se desarrolla a lo largo de todo el curso académico y debe recoger tanto la evaluación de los alumnos, como la del propio proceso.

La evaluación del aprendizaje de los futuros maestros se realizará teniendo en cuenta las componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales implicadas en el desarrollo de la asignatura.

A lo largo del curso disponemos de diferentes fuentes de información sobre el trabajo desarrollado por los futuros maestros, tanto individualmente como en grupo, en forma de producciones escritas. También obtenemos datos individuales y grupales desde nuestra observación sistemática del proceso, en la que consideramos aspectos como:

- Su capacidad para fundamentar opiniones y decisiones.
- Su capacidad de crear y reflexionar acerca de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.
- Su implicación en el trabajo en el pequeño grupo y en el gran grupo su participación en los debates y la evolución de sus argumentaciones.
- Su capacidad de reconocer deficiencias, de autocrítica, de autoevaluación y de analizar y evaluar el propio proceso y las estrategias puestas en juego.

Los datos recogidos son reflejados en unas hojas de seguimiento individual de cada futuro maestro.

Por otro lado, la evaluación de la producción del grupo nos permite una valoración del nivel alcanzado y del funcionamiento del propio grupo. En las producciones de naturaleza teórica se evalúa el nivel de profundización y sistematización de la información recogida, su organización, su coherencia y el nivel de justificación de las diferentes decisiones. En las propuestas de diseño se evalúa el progreso alcanzado por el grupo en su elaboración, el nivel de organización, coherencia y justificación en relación con las producciones teóricas.

En cualquier caso, si es necesario, realizamos alguna prueba individual, generalmente escritas, sobre los contenidos de las diferentes unidades o sobre el análisis didáctico de una secuencia de actividades de aprendizaje. En dichas pruebas podemos apreciar el nivel de comprensión y maduración alcanzado por cada uno de los futuros maestros.

Toda esta información, que constituye la evaluación realizada por nosotros como formadores, es completada por los informes de autoevaluación razonados realizados por los futuros maestros. Su análisis nos sirve de contraste y puede dar lugar a ciertos procesos de negociación.