

## ¿Cómo evaluar la “Programación de la enseñanza”? Estrategias de evaluación de los aprendizajes en la formación de los profesores

- ❖ **SOFÍA PICCO** | [sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar](mailto:sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar)
- ❖ **NOELIA ORIENTI** | [noeliaao@hotmail.com](mailto:noeliaao@hotmail.com)
- ❖ **SILVANA CERASA** | [scerasa@gmail.com](mailto:scerasa@gmail.com)

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata**

### INTRODUCCIÓN

Sostenemos que la “programación de la enseñanza” es un proceso complejo de concreción progresiva de las intenciones formativas que nos coloca a los docentes en un lugar de toma de decisiones permanentes y fundamentadas para llevar a cabo la enseñanza de una manera responsable. Brindar a los estudiantes elementos conceptuales e instrumentales para esta práctica, forma parte de los propósitos de nuestra asignatura.

En este sentido, se convierte en un desafío generar buenas estrategias de evaluación de los aprendizajes que los estudiantes realizan en torno a la “programación de la enseñanza” como contenido de su propia formación profesional.

Nos proponemos presentar algunas de las prácticas de evaluación que al respecto desarrollamos en la cátedra “Diseño y planeamiento del currículum”, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En este escrito compartimos los aciertos así como también los aspectos que aún debemos mejorar y las preguntas que todavía nos realizamos en este proceso de aprendizaje permanente que es la docencia.

## CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Como mencionamos, la experiencia pedagógica que queremos compartir en este trabajo se desarrolla en la cátedra “Diseño y planeamiento del currículum” (FaHCE, UNLP). La mayoría de los cursantes son estudiantes del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) ya que es una de las materias obligatorias de su plan de estudios del año 1986. En menor porcentaje, cursan estudiantes de otros profesados de la FaHCE (UNLP) que aún están incluidos en planes de estudios anteriores, ya que los planes de estudios que se aprobaron en esta Facultad a partir del año 2001 no incorporaron esta asignatura.

Nos proponemos caracterizar algunas de las estrategias de evaluación que desarrollamos en la cátedra sobre los aprendizajes que los estudiantes realizan en torno a la “programación de la enseñanza”. Específicamente, pretendemos compartir nuestra experiencia acerca del 1° parcial de la asignatura que marca las estrategias de enseñanza de las clases durante toda la primera parte del segundo cuatrimestre en el que dictamos las clases.

Se trata de una evaluación que puede ser realizada en forma individual o en parejas, y que consiste en la construcción de una propuesta de clase desde el enfoque de programación práctico o procesual (Cols, 2004) para una clase real o potencial, dependiendo de la inserción profesional que posean los estudiantes (aquéllos que se encuentren ejerciendo la docencia, pueden realizar este trabajo en torno a dicho desempeño).

Esta estrategia de enseñanza y de evaluación que posee la cátedra presenta como objetivo que los estudiantes puedan diseñar una propuesta de clase que les posibilite reflexionar y enriquecer su propio accionar profesional. Asimismo, se espera que la propuesta de clase que se construya como resultado de este 1° parcial, se convierta en el eje que articule el abordaje de los contenidos de la asignatura a lo largo de todo el cuatrimestre.

Es así que de las 12 clases de trabajos prácticos que habitualmente tenemos en el segundo cuatrimestre, 7 las dedicamos al trabajo en torno al desarrollo de este 1° parcial. Las clases prácticas tienen una duración de 2 horas reloj, divididas en dos partes estrechamente relacionadas: la primera destinada al tratamiento conceptual de la programación de la enseñanza y de cada uno de sus componentes; y la segunda vinculada al diseño por parte de los estudiantes de la propuesta de clase.

Como parte de las estrategias didácticas desplegadas por la cátedra, juega un rol protagónico una guía que hemos construido y mejorado con el paso de los años. Esta “guía para el

desarrollo del 1º parcial” está destinada a los estudiantes, se les entrega en la segunda clase y los acompaña en la realización del trabajo, permitiendo en muchos casos que puedan avanzar con cierta autonomía del ritmo de los trabajos prácticos presenciales, en tanto contiene un encuadre teórico, la descripción general de la consigna, *links* en los que pueden consultar los Diseños Curriculares y otros materiales necesarios, los criterios de evaluación, aspectos formales como la fecha y la modalidad de entrega del examen parcial, y asimismo prevé instrumentos de autoevaluación que describimos más adelante en este relato.

Por otra parte, la propuesta de clase que los estudiantes deben realizar como resultado de ese 1º parcial, consta de dos partes fundamentales: la propuesta de clase en sí y la fundamentación pedagógico-didáctica de las decisiones tomadas en dicha propuesta.

La propuesta de clase que deben elaborar como parte de este 1º parcial debe situarse en el nivel secundario o en el nivel superior no universitario (terciario). Los estudiantes deben seleccionar, primero, un nivel del sistema educativo, y luego un espacio curricular en el que su título tenga incumbencia profesional y en el que les gustaría dictar su clase, realizando un estudio detenido del Diseño Curricular Provincial que corresponda. En el marco de la evaluación auténtica, consideramos que esto es importante en tanto *“es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad”* (Anijovich y González, 2011, p.14).

Cabe aclarar que “Diseño y planeamiento del curriculum” no es una asignatura de carácter práctico, es decir, no se prevé curricularmente que como cátedra acompañemos a los estudiantes a diferentes instituciones. Más bien, podríamos definirnos como una “asignatura de pre-práctica” (tomando aportes de Schön, 1992), dado que realizamos un acercamiento a una práctica profesional clave, como es la “programación de la enseñanza”, pero dejando para el espacio de las “Prácticas de la enseñanza” específicas de cada profesorado la inserción institucional pertinente.

En lo que respecta a la fundamentación pedagógico-didáctica, cabe mencionar que se trata para nosotras de una parte importante de este 1º parcial. En primer lugar, la importancia se sustenta en la convicción de que la “programación de la enseñanza” cumple una función vinculada a la fundamentación de la acción docente (Cols, 2004). Es nodal en la docencia poder dar cuenta de los motivos por los cuales los docentes tomamos las decisiones que tomamos cuando ejercemos profesionalmente en ese momento preactivo de la enseñanza

(Jackson, 1992). Además, entender el *curriculum* como una teoría normativa es ofrecer a los docentes orientaciones para la acción y fundamentos para sus decisiones (Stenhouse, 1991).

En segundo lugar, en la confección de esta fundamentación pedagógico-didáctica, los estudiantes deben poder utilizar la bibliografía obligatoria de las primeras dos unidades del programa de "Diseño y planeamiento del curriculum" para fundamentar sus decisiones. Es decir, a diferencia del diseño de la propuesta de clase en sí misma, la fundamentación demanda que los estudiantes se apropien de los textos y que los utilicen reflexivamente para sustentar pedagógico-didácticamente sus decisiones en torno a la enseñanza. Entre los temas más relevantes de las unidades 1 y 2, se encuentran: concepciones de enseñanza y de *curriculum*; *curriculum* y programación de la enseñanza; enfoques de programación y principales decisiones acerca de sus componentes curriculares y sus relaciones (coherencia interna): marco referencial, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación.

Si bien establecemos algunas diferencias en cuanto a la cantidad de textos del programa de "Diseño y planeamiento del curriculum" que deben utilizar los estudiantes para la confección de la fundamentación pedagógico-didáctica según sea la modalidad de acreditación de la asignatura que hayan elegido (promoción sin examen final, regular o libre), todos deben poder realizar exitosamente este ejercicio de diseño, por un lado, y de fundamentación de las decisiones del diseño, por el otro.

En lo que respecta a las estrategias de evaluación más específicamente, podemos decir que la evaluación formativa y autoevaluación (Carlino, 1999) que puedan realizar los propios estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, son para nosotras puntos centrales. La guía para la realización de este 1° parcial se enmarca en una evaluación de portafolio (Anijovich y González, 2011), de carácter más amplio, que permite, por un lado, recopilar una serie de trabajos a lo largo de la cursada que vayan dando evidencias del progreso conseguido en el aprendizaje de los contenidos y, por el otro, realizar un proceso de reflexión sobre los contenidos pero también sobre la forma de aprendizaje de los mismos.

Como parte de las estrategias de evaluación formativa que ponemos en práctica en la confección de este 1° parcial, podemos mencionar, en primer lugar, los espacios tutoriales presenciales. En las distintas clases de trabajos prácticos, las profesoras trabajan con los estudiantes sobre sus propias producciones, resolviendo las dudas que puedan surgir y orientándolos en la compleja tarea de diseño. Asimismo, y de acuerdo a los ritmos de cada comisión, semanas previas a la entrega del 1° parcial, las docentes ofrecen al menos un día y

horario extra al de cursada con el mismo propósito para aquellos grupos que deseen o necesiten una nueva instancia tutorial.

En segundo lugar, los espacios tutoriales virtuales. Estas instancias se encuentran apoyadas en la utilización de una plataforma virtual Moodle que acompaña la presencialidad de las clases con *chats*, mensajes personales, foros grupales, entrega de borradores y versiones definitivas del 1° parcial, publicación de trabajos corregidos, etc. En estas tutorías, como en las anteriores, cobra relevancia el papel que juegan tanto las devoluciones escritas como las verbales realizadas por las docentes, en tanto pretenden posibilitar o habilitar instancias de reflexión por parte de los estudiantes. Esta interacción permite un “ida y vuelta” en el diseño de cada componente de la programación, fortaleciendo la articulación y coherencia entre los mismos, y permitiendo la construcción recursiva de la propuesta.

En tercer lugar, se incluye dentro de la estrategia de evaluación formativa, la entrega obligatoria de borradores del trabajo. En estrecha vinculación con las intenciones de los espacios tutoriales, se solicita a los estudiantes entregar al menos una versión en borrador de su 1° parcial, que es corregida (y devuelta con apreciaciones cualitativas, en un lenguaje accesible que recupere aciertos y ofrezca pistas para ayudarlos a avanzar) por la profesora responsable de la comisión de trabajos prácticos. Esta entrega obligatoria compromete a los estudiantes con el trabajo, permite a las docentes tener elementos para valorar cualitativamente el proceso de aprendizaje y aporta elementos para evaluar el curso de la enseñanza permitiendo realizar ajustes oportunos.

En cuarto lugar, diseñamos e implementamos una variedad de estrategias de enseñanza para que los estudiantes construyan y demuestren sus aprendizajes. Las instancias de trabajos prácticos intentan ofrecer diversidad de tareas, en tanto partimos del reconocimiento de que no existe una sola manera de aprender. En este sentido, las consignas a partir de las cuales se desarrollan los temas y se avanza en el proceso de diseño de la propuesta de clase pretenden visibilizar (y que los estudiantes vivencien) una variedad de estrategias posibles, entre ellas: seminario, taller, preguntas orales, resolución de casos; así como flexibilidad en los agrupamientos para el caso de las consignas grupales, respondiendo a distintos criterios que establecemos las docentes y/o acordamos con los estudiantes. En el desarrollo de estas clases cada profesora, realiza una evaluación informal y espontánea, y despliega instancias y procesos de retroalimentación que ayudan a los estudiantes a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y

autorregular su aprendizaje (Anijovich y González, 2011). Por otra parte, no de manera sistemática, aunque sí con frecuencia, las consignas sobre las que se trabaja en los trabajos prácticos son compartidas antes o después de la clase con los estudiantes, a través de un correo electrónico desde la plataforma Moodle. Esto nos permite anticipar y orientar los ejes de lectura y análisis, a la vez que anotar a aquéllos que por alguna razón no pudieron presenciar el práctico acerca de cuestiones centrales.

Por último, las estrategias de evaluación formativa incluyen aquellas instancias de evaluación entre pares. Como parte de las estrategias mencionadas precedentemente, en una de las clases de trabajos prácticos incluimos una tarea de coevaluación. Con algunas variantes, en términos generales la misma consiste en que un grupo intercambie su borrador de parcial con otro, y luego de su lectura le realice sugerencias, comentarios, para ayudarlo a avanzar. Notamos en algunas ocasiones que estos comentarios recuperan observaciones que la docente hizo en espacios de tutoría, y muchas otras se vinculan a las lecturas de los Diseños Curriculares y la bibliografía obligatoria por parte de los estudiantes, que presentan distintos grados de profundización o análisis.

Como parte de las estrategias de autoevaluación que contiene este 1° parcial, podemos mencionar las preguntas orientadoras que se espera que los estudiantes puedan ir respondiendo a medida que construyen la fundamentación pedagógico-didáctica. Estas preguntas están incluidas en la guía del 1° parcial y tienen el propósito de habilitar el diálogo de los estudiantes con la propuesta de enseñanza, es decir, que puedan analizar crítica y criteriosamente si los componentes de la planificación guardan coherencia entre ellos, y a su vez con la fundamentación pedagógico-didáctica. Es una puesta en diálogo abierta y flexible. A modo de ejemplo, algunas de estas preguntas son:

- “¿En el marco de qué concepto de enseñanza y *currículum* cobra sentido el diseño de la propuesta de clase que presentan?”.
- “¿Qué relaciones hay entre los contenidos previstos curricularmente y aquellos previstos para la enseñanza? ¿Es posible identificar marcas del proceso de interpretación, adecuación y/o traducción que han realizado sobre los contenidos curriculares? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Pueden identificar el uso de algunos principios de selección de contenidos?”.

- “¿Cuál/es es/son el/los objeto/s a evaluar? ¿Con qué intención? ¿Qué instrumentos y criterios previeron para ello? ¿Qué relaciones explícitamente se abordan entre los objetivos y la evaluación?”.

Otra de las estrategias de autoevaluación que utilizamos es una grilla de autoevaluación o lista de cotejo (Anijovich y González, 2011): *“una lista de control o cotejo consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada [...] es, básicamente, un instrumento de verificación, de revisión y, al mismo tiempo, puede funcionar como referente para ajustar un desempeño. Asimismo, muestra avances y tareas pendientes de modo tal que interviene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (pp.41-42).

Esta grilla, como mencionamos, forma parte de la consigna del 1° parcial que entregamos en el segundo práctico y tiene diferentes usos y propósitos. Durante la cursada, que los estudiantes puedan ir completándola, identificando si están comprendiendo e incluyendo todo lo que se solicita en el parcial, y demandar ayudas oportunas a la profesora. Al momento de la entrega final del parcial, es requisito que los estudiantes la entreguen cumplimentada, lo que supone por un lado que chequearon que el parcial está completo y, por el otro, nos permite a las docente evaluarlos con ese mismo instrumento, habilitando una columna más que vamos completando a la par de las respuestas de los estudiantes. De este modo, estudiante y docente registran sus apreciaciones en un mismo instrumento que contiene los criterios de evaluación.

Respecto a los criterios a considerar en la evaluación, que informamos a los estudiantes desde el inicio, al interior del equipo de cátedra hemos consensuado los siguientes:

- Respeto a los aspectos formales solicitados para la presentación (fuente, tamaño, interlineado, cantidad de páginas, entre otros).
- Redacción clara y adecuada (ortografía, puntuación, redacción, léxico).
- Interpretación de consignas, grado de conceptualización, relación entre conceptos y autores, síntesis en la presentación y capacidad reflexiva (criticidad).
- Coherencia entre los componentes que integran la propuesta de enseñanza.
- Fundamentación teórica clara y sólida utilizando la bibliografía consignada.

- Factibilidad de la propuesta de enseñanza para ser llevada a la práctica.

Estos criterios son a su vez traducidos en una clave de corrección que nos permite construir criterios más específicos para la propuesta de clase y la fundamentación pedagógico-didáctica, así como establecer los diferentes puntajes otorgados a cada componente en el caso de la programación, y los conceptos y relaciones deseables en la fundamentación correspondiente. Los estudiantes deben alcanzar un mínimo de 2 (dos) puntos en cada una de las partes del parcial para aprobar, pudiendo en instancia de recuperatorio rehacer sólo aquella parte que no alcanzó el puntaje mínimo establecido.

La corrección final del 1° parcial incluye, además del uso de una columna en la grilla de autoevaluación por parte de la docente, información sobre cómo se construye la nota final y sugerencias, comentarios y explicaciones en los márgenes a través de la herramienta “comentarios” que ofrece Word, puesto que realizamos la evaluación final del 1° parcial en el mismo documento que entregan los estudiantes. Éste es finalmente compartido a través de un espacio asignado en la plataforma Moodle, en el cual los estudiantes de cada una de las comisiones pueden descargar y leer los parciales evaluados de sus compañeros, favoreciendo la transparencia del proceso.

### **REFLEXIONES EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.**

En primer lugar, recurriendo a su sentido etimológico entendemos la “estrategia” como un plan deliberado para alcanzar determinado fin (Castello y Mársico, 2005). En este caso, el fin que nos proponemos es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la programación de la enseñanza, como ya mencionamos.

En segundo lugar, entendemos la “evaluación” como una práctica compleja que demanda la elaboración de un juicio de valor para la toma de una decisión (Camilloni, 1998; Carlino, 1999; Cols, 2004). Toda evaluación comienza con la pregunta acerca de “¿qué decisión debo tomar?” y a partir de ahí se configura el objeto de evaluación, se busca la información pertinente y se la pondera en base a determinados criterios.

En el caso del 1° parcial que comentamos en este trabajo, nos proponemos identificar evidencias claras de los avances de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la programación de la enseñanza. El trabajo diario junto a los estudiantes en las aulas y la guía



que hemos elaborado nos aportan esas evidencias y nos permiten ponderarlas en el proceso y no sólo al final como un resultado aislado.

Además, teniendo en cuenta esta misma concepción de evaluación, podemos aludir a la evaluación que realizamos permanentemente de la propia estrategia de evaluación. Es decir, año a año evaluamos la guía del 1º parcial como una forma de convertir a la evaluación en una estrategia de mejoramiento. En este sentido, hace aproximadamente 7 años que venimos trabajando en el mejoramiento de este 1º parcial como estrategia de evaluación. Para ello, ponderamos los datos que recabamos a partir de la experiencia/observación que realiza cada profesora en el desarrollo de las clases; las dificultades, errores recurrentes y/u omisiones que se presentaron durante la elaboración del parcial y también en las versiones finales; los resultados finales obtenidos (en primera instancia y recuperatorio); y la información recabada a partir de una evaluación de cursada de carácter anónimo que solicitamos completen los estudiantes al finalizar las clases en distintos ítems, con el compromiso de considerar sus percepciones para mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

La evaluación, como intentamos describir en este espacio, pretende ser para quienes formamos parte de "Diseño y planeamiento del curriculum", una práctica que contribuya al aprendizaje de los estudiantes, a la vez que favorezca el desarrollo profesional de las docentes involucradas. Con este compromiso seguimos trabajando, a conciencia del desafío que significa incorporar prácticas de seguimiento de los aprendizajes que se vuelven sistemáticas, en una cátedra masiva y cuatrimestral, con la pretensión de que los estudiantes valoricen y se involucren en el mejoramiento de sus propios procesos de aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011): Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.*

*Camilloni, Alicia. (1998). "Sistemas de evaluación y regímenes de promoción". Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, y Palou de Maté, María del Carmen La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (1a. ed., pp. 133-176). Buenos Aires: Paidós.*

*Carlino, Florencia Ruth. (1999). El evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas (1a. ed.). Buenos Aires: Aique.*

*Castello, Luis A., y Mársico, Claudia T. (2005). Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente (1a. ed.). Buenos Aires: Altamira.*

*Cols, Estela. (2004). "Programación de la enseñanza". Ficha de circulación interna de la cátedra "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Mimeo.*

*Jackson, Philip. (1992). La vida en las aulas (2a. ed.). Madrid: Morata. 1968.*

*Schön, Donald A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.*

*Stenhouse, Lawrence. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.*