

LA EVALUACIÓN EN EL PRÁCTICUM EN EDUCACIÓN INFANTIL, CON LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO FONDO

Antoni Gavalda

antoni.gavalda@urv.cat

Josep María Pons

josepmaria.pons@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

La evaluación, en el curso de los años, ha sido elevada a categoría indiscutible para fijar la valoración de los saberes de un sujeto. La evaluación, en currículos académicos, reflejaba una nota que indicaba la comprensión del dominio de la disciplina que había impartido el profesor en el curso de una sesión o en tiempos más largos. La evaluación no se fijaba demasiado en parámetros que hoy vemos totalmente necesarios: en el nivel en que estaba el alumno al iniciar el periplo de aprendizaje, en la adecuación de los contenidos que se impartían, en las condiciones socioculturales del individuo para adecuarlas a sus intereses, en las necesidades del aprendiz ni, en definitiva, en el proceso de aprendizaje que había seguido un determinado sujeto.

En los últimos cuarenta años, sobre todo a partir de la reforma de los años setenta —quizás la reforma base más innovadora de las reformas habidas—, la evaluación ha conseguido salir de la nota pura y dura, al análisis educativo, a partir de calibrar su actuación no como un punto y final, clasificatorio, sino en un paso más del aprendizaje del individuo. Sesudos componentes de las ciencias de la educación han arbitrado medidas, junto al buen hacer sobre todo de los psicólogos, para fijar apreciaciones y condicionantes a la evaluación, en el sentido de intentar dar pautas para mejorar el proceso, con terminología y perspectivas de evaluación inicial, formativa, sumativa, etc. En la mayoría de los casos ello ha significado visionar la teoría de la evaluación desde una representación teórica pero sin la base científica necesaria, ya que la aplicación real, práctica, ha sido insuficiente, porque como es conocido y sabido la Pedagogía no

tiene dominio de las ciencias referentes. Evaluar Historia, Arte, Geografía, Matemáticas... requiere acercarse a los postulados teóricos, pero los problemas que tiene cada disciplina para una comprensión relevante del proceso evaluatorio implica concretarlo todo a sus múltiples ejes de análisis, diferenciados.

DISCIPLINAS PARA EVALUAR: NI TODO SIRVE NI TODO VALE

Una cosa, por tanto, es la teoría y otra, y muy distinta, la práctica. La práctica de la evaluación se encara a las disciplinas referentes, porque será el saber teórico y práctico de la disciplina, su aportación al dominio de ciertas competencias, lo que se evalúa para saber el avance de un sujeto en una determinada materia. Ello supone que las ciencias deben comprender lo que implica la teoría de la evaluación, o sea los pasos de una evaluación eficiente dictados a través de la teoría psicopedagógica, para luego ser ellas mismas eficientes —valga la redundancia— a través de la propia disciplina que será la que deberá fijar los procesos y las reglas. La pedagogía y la psicología pueden iluminar —consideramos que a veces deslumbran o fijan una opacidad, sin que ellas se den cuenta—, pero son las ciencias las que deben prefigurar el proceso.

Partimos de la base de que el alumno ha dejado de ser un ente pasivo y que debe activar su propio aprendizaje. Y que sin autoexigencia ni enseñanza pausada y lenta, reflexiva, no hay aprendizaje comprensivo ni evaluación, en los términos que los entendemos. Es por ello que desde cualquier ciencia han de activarse estrategias para que el alumno concorra en el circuito de aprendizaje a través de la interacción, la motivación y la implicación, dirigido o tutorizado por el profesor, ya que no hay máquinas específicas de enseñar. Y luego, la evaluación, que corrobore o ayude a completar las dudas que han surgido o las que el alumno no ha asimilado. Por lo indicado entendemos que la evaluación forma parte del proceso educativo, no siendo la pieza definitiva del proceso, pero sí un eje de ayuda para que el engranaje avance y no chirríe.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, como compendio de unas disciplinas sociales, tiene un perfil de evaluación propio, diferenciado de otras disciplinas, y debe movilizarse para conseguir los objetivos propuestos.

FIJAR POSICIONES PARA LA EVALUACIÓN SOCIAL: EL PRÁCTICUM II DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ALUMNOS DE MAGISTERIO

La evaluación parte de la premisa de que el alumno de Magisterio ha seguido un proceso educativo no universitario y universitario, y que quiere aprender, reflexionando en voz alta sobre el qué, el cómo y el cuándo ha aprendido sus saberes. Con ello se detecta lo borroso y lo no asimilado y se sientan las bases de la reflexión. En el contexto universitario, el apoyo del profesor experimentado debe ayudar a resolver dudas, a incitarlo a la reflexión constante sobre sus procesos, y a cuestionar sus pocos o muchos avances académicos al respecto y sus posibles retrocesos. La evaluación, por lo indica-

do, no es una actividad individual del profesor de Facultad de unas horas de corregir, de poner unas notas, sino que es un proceso de ayuda al alumno para conseguir los fines que se persiguen. Una de las materias donde este proceso se ve claramente reforzado es en la asignatura del Prácticum de Magisterio o sea en las prácticas externas en las escuelas. Y lo es por diversas razones:

- a. Porque es una asignatura que parte de lo que el alumno ha trabajado en el ciclo educativo reglado en la Facultad, para finalidades profesionales sobre las que operará en un futuro.
- b. Porque es una asignatura donde se funden la teoría de diversas materias trabajadas activamente —y por tanto asimiladas— con la práctica a realizar en el centro de Educación Infantil o de Primaria.
- c. Porque será necesario recuperar y reflexionar sobre modelos de actuación válidos —y descartar los obsoletos— de sus propias prácticas educativas de cuando era alumno, con análisis de los prejuicios que conlleva su paso por distintos niveles educativos.
- d. Porque es una disciplina donde se entremezclarán cuatro elementos de análisis: el propio alumno en su propio proceso de aprendizaje, el del profesor de aula de la escuela donde realiza las prácticas, el tutor de la Facultad que imparte la disciplina y orienta el proceso, y el propio estudiante que diseñará unidades didácticas para realizarlas, las ejecutará y las evaluará.

Con estas premisas, amplias, la evaluación adquiere un rumbo de reflexión y de mejora del proceso, que conviene diseccionar en cada una de las partes. Partamos de la base que analizamos el Prácticum II de la Diplomatura de Maestro en Educación Infantil.

El primer eje indicado será la teoría subyacente que el alumno aporta de sus estudios reglados. Constatamos, de entrada, dos disfunciones. Una, bastante problemática por parte del alumno, quien al no haber cursado todas las materias de sus estudios en la Facultad, acostumbra a tener lapsus educativos que pueden mermar la reflexión que se le pide, con el riesgo de caer en banalidades sobre los procesos. Una segunda, por parte del profesor orientador del proceso, ya que resulta difícil establecer niveles de orientación y evaluación conjuntos cuando sólo se es especialista de la vertiente parcial de la didáctica, en este caso concreto de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estas problemáticas pueden y deben suplirse a base de lecturas complementarias por parte de los alumnos, sobre aspectos oscuros de disciplinas que no se han dado o no se dominan, y por parte del profesor de Facultad por el estudio del currículo en su conjunto o por la inmersión en el aula de Educación Infantil con la consiguiente reflexión, ante la posible circunstancia de no haber sido profesional del ciclo educativo en cuestión.

El segundo eje de evaluación se basa en que el Prácticum II es una asignatura donde se mezcla la teoría trabajada y asimilada con la práctica real, activa, que se realiza *in*

situ, aspecto éste de gran complejidad. Efectivamente, el proceso por parte del alumno de Magisterio refuerza o renueva los aspectos teóricos ya trabajados aunque, y aquí creemos está lo más interesante, los cuestiona al acercarse a la práctica real. En nuestro caso como profesores de Facultad nos ha resultado útil la asignatura troncal de especialidad, en la cual anteriormente los alumnos ya habían experimentado su particular y necesaria inmersión en el aula, al haber programado y vivenciado clases prácticas a través de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con alumnos reales, a partir de unidades preparadas entresacadas de los diseños curriculares (Gavalda, 2006 y Pons, 2010).

El tercer aspecto a trabajar para una evaluación eficaz implica recuperar ejemplos válidos —o no tanto—, de modelos de sus propias prácticas educativas de cuando eran alumnos, buscando los prejuicios de recuerdos a su paso por este nivel educativo. El ejercicio de catarsis de analizar su actuación como alumno —se sugiere que sea sólo por el paso de Infantil y Primaria— implica un *feed-back* sobre las prácticas realizadas. Interesa que los alumnos cuestionen no tanto los contenidos sino los procesos, y sus consecuencias posteriores de aprendizajes bien o mal estructurados. Ello se intenta que se concrete tanto en su propio aprendizaje como en el análisis de las actuaciones de sus profesores, referente a formas de enseñanza que se le transmitió y sobre procesos evaluativos. Una evaluación sobre los procesos de las prácticas implica reformular la teoría del aprendizaje.

El cuarto punto de encuentro para trabajar la evaluación en el transcurso del Prácticum II nos viene dado por el engarce de cuatro elementos que se juntan en el momento del proceso:

- por la evaluación del profesor de aula de la escuela de prácticas,
- por la evaluación del tutor de Facultad,
- por la evaluación que se le pedirá al propio alumno de Magisterio de su proceso de aprendizaje,
- y por la que recibirá del resto de compañeros que han seguido su proceso.

Efectivamente, buscamos que el alumno de Magisterio a través de su actuación evalúe y sea evaluado por los profesores de aula y de Facultad, como principales responsables de una realización adecuada de las prácticas. Forma parte del aprendizaje de un futuro maestro discernir las actividades de enseñanza-aprendizaje más eficaces de las inútiles, las correctas de las inadecuadas. Como en tantos otros aspectos, la mejor manera de conseguir esta capacidad de evaluación es mediante la práctica, como detallaremos a continuación.

LA TRIANGULACIÓN DE LA EVALUACIÓN: RETOS A FOMENTAR Y A DESTERRAR

Así pues, tal como tenemos planteado el Prácticum II de la diplomatura, existen tres elementos que participan en la evaluación de las prácticas docentes de los estudiantes.

Nuestro objetivo es establecer una dinámica en la que estos tres vértices —tutor universitario, maestro tutor de escuela y alumno— diseñen y trabajen conjuntamente un proceso de cooperación adecuado, para que los estudiantes obtengan el mayor provecho posible. Ello se establece a partir de diversos indicadores, uno de los cuales es el diseño de la unidad didáctica.

La unidad específica con la que el alumno de Prácticum II trabajará de forma autónoma, en cuanto a planteamiento y ejecución, viene marcada por el profesor de aula. Fijados los objetivos y la temporización, se procede a comprobar lo que el alumno sabe al respecto, sus dudas, y se le indican, si es el caso, las lecturas previas o complementarias que deberá realizar. Una vez el alumno ha realizado este ejercicio, expone su planteamiento, con base teórica y práctica, y prepara una primera versión de lo que pretende realizar. Esta versión es analizada, supervisada y comentada por el tutor de la Facultad y por el de la escuela, para ajustar la realidad a lo que pretende. A la versión primera le sigue una segunda y una tercera, las cuales son supervisadas por el tutor universitario, que indica errores, corrige imprecisiones, plantea posibilidades de mejora y encarrila los principales aciertos. Se trata de un trabajo especialmente laborioso, individual y en grupo, básico ante la cuarta versión, considerada la definitiva, antes de que este alumno de Magisterio la desarrolle con los alumnos en la escuela.

Esta tarea no tendría ningún sentido si estuviera desconectada de las opiniones del maestro de escuela, que es quien mejor conoce la clase y, sobre todo, quien garantizará que la unidad se adapte al trabajo anterior y posterior que ya tenga previsto, ya que es él quien ha definido su elección y el tiempo destinado a ella, a tenor de su programación. El maestro, en este circuito, realiza sus aportaciones desde una perspectiva mucho más relacionada con la realidad concreta y práctica en la que se moverá el alumno.

De ello se desprende que se establece un *feed-back* entre profesor universitario, maestro y alumnos, en el que estos son los grandes beneficiados. Así lo consideran muchos de ellos, tal como expresaron en un cuestionario al escribir que el Prácticum «és una bona oportunitat per apropar-nos al nostre futur professional», «és el moment d'ajustar a l'aula tot el que ens han ensenyat a la Facultat» o «la realitat és molt diferent a la teoria i has de ser pràctic amb allò que fas», por poner unos ejemplos aleatorios de sus respuestas.

Toda esta colaboración se basa en el rigor y la exigencia académicas, y ello supone desterrar una serie de peligros que pululan en el momento de preparar las actividades:

- a) La idea implícita, presente incluso en nuestros estudiantes a pesar de la formación recibida, de que en Educación Infantil cualquier actividad es válida mientras consiga divertir a los niños o produzca algún material susceptible de ser valorado por los padres. Demasiado a menudo no se tiene en consideración que una actividad de enseñanza-aprendizaje debe tener una finalidad clara, y la ausencia de ésta se disimula a posteriori a base de cuadros supuestamente basados en el currículo y repletos de contenidos y objetivos muy lejanos a la realidad del aula.

- b) La minimización de las posibilidades que ofrece el Prácticum, ligada a la desconexión entre reflexión y práctica. La idea base es que cualquier docente tiene la obligación de recapacitar y llegar a conclusiones a partir de la práctica diaria para mejorarla (García, Mena y Castro, 2010). En ocasiones percibimos en algunos de nuestros estudiantes una cierta dificultad a la hora de llevar a cabo este proceso y una tendencia a reflexiones inconexas en sus apreciaciones, lo que conlleva superficialidad o automatismos repetitivos sin ton ni son.
- c) La burocratización, como peligro que acecha al conjunto de la enseñanza universitaria y no universitaria. Es necesario recordar que nuestra obligación, ante la sociedad que nos dedica una parte de sus recursos, es ayudar a la mejora real de las capacidades de nuestros alumnos y que es lógico que se establezca un control sobre nuestra tarea: el problema aparece cuando se empieza a tener la sensación que el tiempo y esfuerzo dedicados a este control es exorbitado. La relación entre los tres vértices antes mencionados debería centrarse en cuestiones reales del ámbito de la enseñanza-aprendizaje, no en formalidades administrativas⁶.

Una vez realizada la unidad didáctica por parte de nuestros estudiantes de Prácticum II se inicia un ejercicio de coevaluación, en el que cada uno de ellos debe evaluar todas las unidades —las de sus compañeros pero también la suya— de acuerdo con los siguientes parámetros:

- a) Adecuación de la unidad didáctica al curso indicado. Desarrollo de la unidad.
- b) Originalidad y creatividad de la unidad didáctica.

Con este ejercicio los estudiantes pueden contrastar maneras de trabajar muy diferentes, tomar nota de los planteamientos más brillantes y de los errores más evidentes, acumular multitud de ideas que les podrán ser útiles tanto en el caso que preparen oposiciones como, sobre todo, cuando les corresponda ejercer de docentes en el aula. Obviamente, las evaluaciones las recibe directamente el tutor universitario y se garantiza su confidencialidad.

EJES BÁSICOS DE EVALUACIÓN, SIN DESMERECECER NINGUNO

Una vez realizado todo el trabajo anterior, nos planteamos la evaluación final de cada estudiante del Prácticum II a partir de diversos principios:

6 Tal como ha escrito Ramón López Facal (2009): «La mayoría hemos acabado por convertirnos en expertos en adecuar el lenguaje formal de las programaciones docentes que se nos exigen al inicio de cada curso a los cambiantes formalismos legales sin que eso tenga demasiada influencia en la práctica docente; y esto sirve tanto para docentes tradicionales como para innovadores».

- a. *Memoria-dietario*. Debe incluir qué y cómo se ha visionado cada día de su estancia en la escuela, reflexiones personales bien argumentadas y materiales anexos.
- b. *Lecturas*. Fotocopias de los artículos o capítulos de libro leídos y su correspondiente comentario personal.
- c. *Unidad didáctica*. Trabajo realizado durante el curso, valoración del estudiante sobre las diferencias entre lo planteado y lo sucedido realmente en el aula, y propuestas de cambio para mejora, argumentadas.
- d. *Coevaluación*. Capacidad de evaluar las unidades didácticas —unas calificaciones demasiado homogéneas indican una escasa predisposición a discernir los méritos de cada uno—, y calificaciones y comentarios recibidos por los otros estudiantes —que pueden señalar algún aspecto que haya podido pasar desapercibido al tutor—.
- e. *Nota recibida por parte del centro escolar*. En ella valoramos con particular interés los comentarios que el tutor haya escrito, los elementos cualitativos más que la simple calificación numérica, además de las valoraciones personales que nos haya podido transmitir el tutor de centro a lo largo del curso.
- f. *Entrevista personal* final del tutor universitario con el estudiante, para tratar los elementos más remarcables de su labor y pedirle que amplíe o comente algunos aspectos de la memoria y de la unidad didáctica. En esta entrevista el estudiante debe demostrar su capacidad de comunicación, argumentación y reflexión.

A partir de todos estos parámetros, la calificación final de cada uno de nuestros estudiantes no suele ser problemática, ya que lo habitual es que todas las referencias que tenemos vayan en un sentido similar.

En el momento de escribir esta comunicación estamos a la expectativa de cómo se concretarán en nuestra Universidad las prácticas de los nuevos grados de maestro en educación infantil y primaria. Sea cual sea la estructura finalmente acordada, un elemento esencial en la evaluación de un futuro maestro tiene que ser su capacidad para convertirse en un «practicante reflexivo», basado en la reflexión «en la acción y sobre la acción», en la reflexión sobre la práctica docente (Perrenoud, 2004 y Schön, 1992). Es indispensable contar con maestros bien formados, intelectualmente maduros y con vocación por la docencia: para conseguirlo, consideramos que el Prácticum tiene un papel fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCÍA, M. L.; MENA, J. J. y CASTRO, D. de (2010). Problemas y retos de la educación infantil: una experiencia de investigación-reflexión-acción en prácticas docentes de estudiantes de Magisterio. En *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior. A innovación educativa no contexto actual da educação superior*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 111-115.

- GAVALDÀ, A. (2006). La formación de profesionales en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, con la investigación de fondo (ciclo 3-6 años). En A. E. Gómez y M. P. Núñez (eds.). *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 389-399.
- LÓPEZ FACAL, R. (2009). Evaluación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 5-7.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PONS, J. M. (2010). La col·laboració entre la docència universitària i els Centres Escolars. Reflexions a partir d'una experiència a Educació Infantil. En L. Álvarez, R. Rickenmann y R. Vallès (eds.). *II Congrés Internacional de Didàctiques 2010. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona: Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós-MEC.