

CONSTRUCCIÓN COOPERATIVA PARA PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN

Florencia Barrientos Watkins

INTRODUCCIÓN

Durante mi desempeño docente, en distintos Departamentos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, he sido favorecida por los estudiantes que optan por cursar asignaturas que yo dicto pues, dicen: *la Profe es cercana, entretenida, aprendemos, aún cuando nos haga trabajar bastante*. En verdad me gusta mucho estar con los estudiantes dentro y fuera del aula y eso lo perciben ellos.

Pero hace un tiempo atrás, había momentos en que yo no me sentía tan tranquila, coincidía con las ocasiones en que las tareas de los estudiantes debían ser *calificadas*. La historia que aquí relato tiene que ver con la evaluación y, los momentos desagradables que yo vivía y que eran de igual modo *percibidos y sufridos* por los estudiantes.

UNOS AÑOS ATRÁS

La *situación de incomodidad* que generaba la instancia de evaluación en el aula, provoca esta idea de transformación pues, en esas ocasiones, percibo a los estudiantes en una actitud distante y ellos se atreven a comentar respecto del cambio de actitud de la profesora (del cual, quizás yo no había tomado conciencia): *¿por qué cuando hay evaluación usted se pone seria, distante y hasta agresiva?*

Reflexiono al respecto, es verdad que debo asumir mi responsabilidad en el proceso de evaluación pero, ¿será posible compartir esa responsabilidad con los propios estudiantes sin perder el *control* de la situación docente? Tal vez sea inadecuado, ¡una locura! y, como intento de refuerzo y validación, comento con algunos colegas esta idea de abordar la evaluación del curso de modo compartido. *¡Se te ocurre!* me dicen y argumentan: *“los estudiantes (aún en la universidad), actúan con inmadurez al momento de tomar decisiones sobre algo tan relevante como es el proceso de evaluación”*. En síntesis, estaba claro para mí que ellos no aprobaban la idea.

Es probable que esas respuestas me hayan incentivado a concretar ese desafío. Mi hipótesis en tal sentido era, justamente lo contrario: yo intentaba probar que *“si un estudiante es consultado sobre cómo espera ser evaluado y, en relación con qué aprendizajes la evaluación se hará efectiva, habrá mayor posibilidad de que ellos (los estudiantes), se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje”*, y no solo de la evaluación sino que, del desarrollo global del curso.

A pesar de los argumentos de mis colegas, que entendí como intentos por desincentivar-me, me lancé a la aventura de una **Propuesta** en términos de sugerir que, entre todos (profesora y estudiantes de cursos de Evaluación Educacional) pudiéramos decidir los tópicos a evaluar, el modo de hacerlo y la ponderación que se adjudicaría a cada ámbito evaluado.

La reacción inicial de los estudiantes, con su lógica incredulidad traducida en gestos, ceños fruncidos y otras expresiones, las interpreté como *¿qué profesor les pregunta a ellos:*

cómo y, en relación con qué aspectos esperarían ser evaluados? Pero acceden a probar, y sus dichos enuncian que: *“¡total no perderemos nada pues, de todos modos si esto no resulta, igual usted como profesora se hará cargo y, nos evaluará como estime!”*

LA PRIMERA EXPERIENCIA

Se inicia el semestre, propongo a los estudiantes la idea de sugerir en conjunto las actividades que se podría desarrollar en ese período y entrego mi aporte, para trabajos grupales e individuales. Cuando ya hemos seleccionado las actividades (lecturas, monografía, talleres, proyecto) propongo una sugerencia de evaluación de las actividades dado que, por experiencias anteriores, yo podía suponer el esfuerzo y la dedicación que implicaba a cada estudiante, el cumplimiento de las distintas tareas sugeridas.

Hubo diversas sugerencias respecto de las actividades y su evaluación y finalmente llegamos a consenso. La flexibilidad en todo aspecto era *casi* total pues, hubo un aspecto de la evaluación para la cual yo asumí explícitamente mi rol docente y se lo manifesté a los estudiantes en estos términos: *“un 20 % de la evaluación final que ustedes logren en el curso, será de mi responsabilidad, en base a la actuación de ustedes en los criterios de participación, responsabilidad, actitud de compromiso con la asignatura y creatividad”*. Cada uno de esos criterios los revisamos y se propuso indicadores que posibilitarían su objetivación:

□ Participación	{ aporte de ideas colaboración con compañeros trabajo en grupos de clase
□ Responsabilidad	{ cumplimiento de tareas establecidas asistencia a sesiones de clases
□ Actitud de compromiso con la asignatura	{ entusiasmo en la acción desarrollada interés por las actividades disposición a participar
□ Creatividad	{ diseños innovadores en los trabajos generación de nuevas propuestas

Los Grupos curso de Evaluación eran tres y con cada uno de ellos se trabajó la Propuesta. Solo en algunas actividades y su evaluación, hubo coincidencia entre los grupos lo cual, también implicó mayor esfuerzo a la profesora (yo), pero *nadie me obligó a hacerlo* y por eso el desafío era continuar, a pesar del trabajo extra.

En ese marco se estableció acuerdos y se adoptó la modalidad de probar durante un mes si las actividades resultaban adecuadas y si la evaluación propuesta daría cuenta del esfuerzo desarrollado por cada uno. Al cabo de ese período y, a partir de la experiencia vivida, se revisaría y reconstruiría la propuesta, si era pertinente hacerlo.

El tiempo transcurrió y, como se había previsto, se revisó lo logrado. A modo de contrastar coherencia con la propuesta inicial, se incorporaron algunas modificaciones y luego continuó el desarrollo del semestre lectivo.

Al finalizar el curso, mi percepción sobre la respuesta de los estudiantes por lo actuado fue que, ellos se involucraron de un modo responsable, con capacidad explícita de crítica por sus desempeños y por las competencias que habían adquirido. Entre las competencias destacadas los estudiantes mencionaron como relevante, en primer lugar, la posibilidad de desarro-

llar el pensamiento crítico frente a sus fortalezas y debilidades, la tolerancia para aceptar el cuestionamiento de los compañeros y de la profesora, cuando las tareas emprendidas no alcanzaban un nivel de buena calidad. Como muy trascendente se destacó la **capacidad de decidir y construir cooperativamente**: qué hacer, en qué momento, durante cuanto tiempo, y las exigencias que sería posible solicitar, para las tareas propias y en relación con el trabajo de todos.

Algo muy significativo fue socializar la comprensión que los estudiantes lograron respecto de las proyecciones que tenía el proceso de Evaluación como Formación; el proceso incluyó además la evaluación permanente de la gestión de la Profesora, sugerencias hacia mi desempeño en aquellos aspectos que ellos consideraban existía debilidad y comentarios profundos de las fortalezas que ellos percibían en torno a mi acción docente. Fui tratada como par, sin desconocer que yo “podía mandar el juego” por mi rol de profesora. Todo ello fue muy satisfactorio y fortaleció mi confianza en los estudiantes y su opción por la Pedagogía.

DIFUSIÓN DE LA PRIMERA EXPERIENCIA

Esa primera experiencia fue compartida con Profesores del Sistema que participaron de mis cursos, en el contexto del Programa de Perfeccionamiento Fundamental –PPF, patrocinado por el Ministerio de Educación. Ellos trabajan con estudiantes de Educación Básica y Secundaria, por lo cual no creyeron posible una práctica semejante en las aulas en las cuales ellos se desenvuelven. Luego de tres meses, cuando los Profesores de PPF regresaron a una jornada de supervisión y profundización en la Universidad, dos profesores compartieron con los demás su gestión de involucrar a los estudiantes en todo el proceso de evaluación, y no solo en la autoevaluación.

No es fácil expresar en este escrito la alegría que me produjo el relato de los profesores puesto que de algún modo me sentía inspiradora de la acción que ellos habían desarrollado, con éxito, en sus aulas. Estoy contenta por una suerte de valoración y comprensión de la idea principal: todos los actores deben ser los responsables de lo que ocurra en el contexto escolar y no debería existir una autoridad *prescriptiva* que sea quien siempre *mande el juego*. (En Educación Física, es frecuente utilizar ese concepto para referirse a quién es el responsable directo de una acción).

Durante las temporadas posteriores de PPF (2001-2002), otros Profesores se han sumado a la acción de *compartir el poder del aula con sus estudiantes*, dicen estar en etapa de experimentación.

REPRODUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los resultados alentadores de la experiencia anterior fortalecieron mi opción de *reproducirla*, y como es obvio, al menos para mí, con las características propias de los contextos que estarían en juego. Desde el año 1999, que corresponde a lo relatado en el inicio, cada nueva incursión docente contempla para los aspectos de evaluación de aprendizajes, la participación comprometida de los estudiantes. Lo mismo ocurre con la evaluación a mi desempeño docente.

Pero, todo intento de transformación no está exento de riesgos, especialmente si contribuye a que los estudiantes descubran que es posible participar de modo más activo en su propio aprendizaje. Es sabido que los estudiantes comentan sus expe-

riencias de aprendizaje y las transmiten a estudiantes de niveles inferiores, de modo que éstos tengan información colateral al momento de optar por determinados docentes en las asignaturas que deberán cursar.

Los estudiantes, en la universidad, manifiestan su preferencia por profesores que facilitan la posibilidad de desarrollar habilidades como el desarrollo de pensamiento crítico, creatividad, autonomía, posibilidad de tomar decisiones, entre otras, que les serán de gran utilidad para el desempeño profesional futuro. Rápidamente comienzan los “ruidos”, *“nosotros queremos participar activamente del proceso de nuestra evaluación”* ... y ... *¿cómo con la profesora ...?*

Me declaro contenta por la osadía de los estudiantes de atreverse a exigir pero, inquieta por las resistencias de los docentes pues, ¡no pretendí con mi práctica inicial promover la modificación de otras prácticas docentes! ... ¿o sí...?

LA EXPERIENCIA DE HOY

Durante el presente semestre he incursionado en una aventura de mayor riesgo y estoy como la primera vez. Ahora he propuesto a los estudiantes de octavo semestre del curso de Didáctica de la Educación Física, que construyamos el Programa de la asignatura que desarrollaremos durante este semestre (agosto-diciembre 2002).

A propósito de comentarios críticos de los estudiantes sobre debilidades que ellos percibían como situaciones problemáticas que amenazan su formación inicial, próxima a concluir, surge la idea de conocer explícitamente esas debilidades e intentar desde la asignatura abordar algunos de esos tópicos señalados por los estudiantes y que son pertinentes en el contexto señalado. Se pretendió en este período académico disminuir algunos déficits señalados por ellos como necesidades y la oportunidad radicó en primera instancia, en la opción de construcción del programa de asignatura, de modo cooperativo.

A modo de inicio se propone a los estudiantes el desarrollo de un taller en cuyo desarrollo sería posible la Identificación y Análisis de Necesidades de Formación mediante la reflexión, análisis crítico y participación de todos los actores. El taller se basó en las propuestas del Profesor Frances Imbernón de la Universidad de Barcelona, España, del Círculo de Conversación (Barrientos, F.; Delgado, T. y Libano, L., 1999) y del Aprendizaje Cooperativo (Barrientos, F., 2000).

El desarrollo del taller consiste en un proceso semejante al utilizado en torno a la Investigación Acción (Kemmis, S., 1993). Se distinguen aquí algunas fases que progresivamente se van desarrollando: Identificación y análisis de necesidades, Planificación de la acción, Desarrollo de la acción y Evaluación del proceso.

Fase 1: Identificación y análisis de necesidades, en la cual se distinguen como propósitos:

- Que un grupo de personas sean capaces de conocer las necesidades que les genera su formación.
- Que el grupo de personas, junto con adquirir el conocimiento de sus necesidades, aprenda el modo más adecuado de identificación de sus necesidades.

- Que el grupo de personas interactúe en diálogo crítico y creativo, potenciando la capacidad de cada uno de los actores de expresarse con autonomía.

El concepto de necesidad a que se hace mención es aquel que responde a una toma de conciencia de los propios actores sobre las necesidades que ellos sienten como verdaderas.

Para efectos de desarrollar esta primera fase, en el curso, comenzó la acción con la **Identificación de necesidades**: en primer lugar se hizo un listado de necesidades, posteriormente se estableció relaciones entre ellas y se señaló prioridades de atención. En esta fase cada participante usando la *técnica nominal*, reflexiona individualmente sobre sus propias necesidades y elabora un listado de aquéllas. De ese modo, en la primera sesión de clases, cada estudiante, utilizando esa técnica, identificó sus propias necesidades en el ámbito de la Didáctica. Entre ellas surgieron: conocer modelos de planificación (lineal, T, secuencial, otros), modalidades para la evaluación (inicial, diagnóstica, formativa, proceso, autoevaluación, otras), métodos de enseñanza (global, analítico), estrategias de enseñanza (resolución de problemas, mando directo, descubrimiento guiado, otros), conocer programas propuestos por el MINEDUC, bibliografía pertinente a la disciplina, bases de datos para la asignatura, experiencias de trabajo en terreno, manejo de dificultades, técnicas para organización de grupos y trabajo en equipo, estrategias de comunicación, glosario básico, trabajo con padres).

Posteriormente se agrupan en pequeños grupos, de a cuatro o cinco personas (el curso es de cuarenta y cinco estudiantes), y comparten lo trabajado para generar un nuevo listado como resultado de la puesta en común de las necesidades individuales detectadas.

La forma de construir el nuevo listado se basó en la *técnica de Bola de Nieve*. Cada pequeño grupo nombró a uno/a de sus integrantes como coordinador y un secretario/a. El/la coordinador/a comienza leyendo y argumentando su lista de necesidades y los otros participantes eliminan de su propia lista aquellas necesidades que coinciden con lo dicho por el coordinador, luego sigue otro integrante, y otro, hasta finalizar la lectura de todos en el pequeño grupo. Se reflexiona sobre las necesidades señaladas y luego se construye la lista del pequeño grupo. La nueva lista fue considerada como las necesidades compartidas por ese grupo.

Para continuar el trabajo, cada coordinador de pequeño grupo leyó su lista y se realiza el mismo procedimiento anterior es decir, se van tachando las necesidades coincidentes con las del grupo que expone. Cuando la puesta en común ha finalizado se tiene un listado de necesidades del grupo total.

El momento siguiente correspondió a **Categorización de las necesidades** que consistió en clasificar las necesidades en categorías significativas es decir agrupar aquellas que se podían abordar de un modo similar.

Esta actividad se desarrolló muy lentamente y percibí que, no todos los grupos estaban comprometidos ... entonces ... surge mi comportamiento de Profesora prescriptiva que controla la situación y firmemente expreso: "*¡muy bien!, mi expectativa era que, por ser ustedes estudiantes de nivel superior aprovecharían la oportunidad de participar en la construcción del programa del curso pero, ¡no se preocupen (trataba de ocultar mi desilusión), yo puedo hacer mi trabajo! y –por mi experiencia– suponer cuáles son sus necesidades en el ámbito de la Didáctica, aún cuando, insisto, ¡habría sido interesante que ustedes hubieran tenido algo que decir!*". Se acaba la clase y me voy con una sensación incómoda de ¿cómo no se dan cuenta ...?

Estoy consciente que mi discurso fue *violento* (a modo de Bernstein) pero, produjo la reacción de los estudiantes *¡Profesora, la verdad no creímos que la Propuesta fuera total!*

Próxima sesión, al ingresar a la sala los y las estudiantes rápidamente se agrupan, sin previa indicación, para continuar con el trabajo anterior. Al poco tiempo ¡estamos listos Profesora! Me tranquilizó esa respuesta pues ya creía que no sería factible la realización del trabajo...

A continuación se realizó una **Priorización de las categorías** pues, es posible que todas las categorías establecidas no fueran factibles de abordar en tiempo cercano por razones de tiempo, recursos, procedimientos u otros. Se produjo entonces el trabajo de cada pequeño grupo para priorizar las categorías de necesidades. Cada categoría se enumeró y cada miembro del pequeño grupo seleccionó nueve de ellas según su propio criterio y las ordenó utilizando la técnica del diamante, se dibuja un diseño que semeja un diamante en que se dibuja en el vértice superior la categoría priorizada en primer lugar y así sucesivamente hasta completar el diseño.

Se observa a los estudiantes interesados mientras interactúan reflexionando en su acción. Luego comparten sus diamantes en el pequeño grupo para construir uno que refleje la prioridad de todos y exponerlo al curso y finalmente construir el diseño único que, en este caso debiera reflejar, como era el propósito original, las prioridades de atención de temas a tratar en el contexto de la Didáctica.

Y entonces ... ¿quién quiere comenzar? Una estudiante se acerca al pizarrón, dibuja el *Diamante* de su grupo, argumenta las categorías encontradas y menciona las opciones de priorización de aquellas. Cada grupo hace su presentación mientras los demás participantes observábamos atentamente (y yo ... pensaba ... *¡en que lío me estoy metiendo ahora!*).

Una vez que todos los grupos presentaron su diamante se generó el debate en el curso para decidir cual sería el diamante único y para ello se comenzó por acordar cual categoría se ubicaría en la punta del diamante tratando que cada opción reflejara el mayor consenso posible en el curso pues, algunas de las necesidades sentidas por algunos de los miembros del grupo podrían resultar excluidas en el proceso de construcción final. De todos modos lo que debía cautelarse era que todos los actores se sintieran finalmente identificados con el diseño que resultaría de ese proceso.

Una vez finalizada esa tarea se logró el *Diamante Único*, que debía reflejar la *Construcción Cooperativa* del Curso para el Programa de Didáctica. El diamante resultante estableció como prioridades temáticas las siguientes: Construcción Diseños Curriculares para la Planificación, Evaluación Curricular, Métodos de Enseñanza Aprendizaje, Estilos de Enseñanza, Estrategias de Comunicación, Trabajo Cooperativo, Organización de Grupos para el Trabajo, Conceptualización Disciplinar.

Respecto de las necesidades detectadas individual y grupalmente por los estudiantes, no todas se podrían desarrollar como temáticas específicas del curso. Algunas de ellas respondían a debilidades de formación por la gestión de cursos anteriores. Sin embargo, como forma de solución, propuse reforzar algunos de los temas (en los cuales poseo competencia) y abordarlos como Temas Transversales a aquellos que, por tener una relación más directa se esperaba trabajar en el ámbito de la Disciplina. La propuesta bibliográfica incluyó además otros tópicos que interesaban a los estudiantes, y a los cuales no podíamos destinar un tiempo compartido en las clases.

CONTINUANDO EL PROCESO

Lo relatado previamente se refiere solamente a la primera fase que consistió en un proceso de reflexión inicial. Una vez definidos los temas de trabajo, se pasó a la **Fase 2 de Planificación de la acción**. Su concreción se refirió a la propuesta de actividades que se sugería realizar durante el semestre para conseguir los propósitos de aprendizaje de las necesidades de formación incluidas en el Diamante generado durante la primera fase.

Trabajando de modo parecido a la primera fase, se optó por diversas actividades (talleres, presentación de propuestas creativas para la acción, análisis crítico de los programas de estudio, socialización de acciones, demostraciones). Mi expectativa en relación con las actividades era que, por un lado, contribuyeran a generar *conocimiento y reflexión en la acción* y por otra parte, posibilitaran dar cuenta de los aprendizajes logrados mediante la *reflexión, análisis y evaluación* de las actividades realizadas.

Transcurrido prácticamente la totalidad del semestre de clases, ya se puede dar cuenta de la tercera fase de **Desarrollo de la acción**. Todas las categorías señaladas por el grupo como las temáticas que era importante desarrollar en Didáctica II fueron trabajadas mediante el desarrollo de las actividades que se propuso como resultante de la acción del grupo curso.

Para abordar la cuarta fase de **Evaluación de la acción**, en primer lugar se trabajó las propuestas de evaluación de las actividades a desarrollar hasta definir la modalidades evaluativas de las distintas acciones y el período de concreción de aquellas. Por ejemplo entre otros, se estableció los criterios de evaluación de talleres, de las propuestas de indagación y creación de textos, de las presentaciones, de la participación de los actores en las distintas actividades dentro y fuera del aula.

Se organizó entre todos las estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (como ha sido mi opción desde hace varios años). En este aspecto se puede mencionar que la evaluación a la Profesora es permanente en el discurso de los estudiantes con comentarios sobre la acción didáctica, el aporte innovador a las acciones de aula, las exigencias académicas, la capacidad de tolerancia. Todos estos aspectos son evaluados desde una postura crítica de los estudiantes como futuros profesores.

La autoevaluación de estudiantes y de la profesora también es sugerida y compartida en nuestras acciones de aula, ello facilita disminuir el nivel de ansiedad que, con frecuencia genera el proceso de Evaluación. Las propuestas de coevaluación son de igual modo reflexionadas en torno a las acciones que en el curso se van realizando.

El desarrollo de la acción educativa no ha estado exento de dificultades pues, a veces la profesora o los estudiantes se generan expectativas que no siempre logran concretarse, de todos modos, vale la pena seguir intentando. El entusiasmo no decrece, a veces falta tiempo pues, con esta modalidad de involucrar y responsabilizar a todos los actores en las decisiones de aula, se privilegia la opción de desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis crítico de las propias acciones y las de los otros/as. Ha sido interesante observar que la socialización en torno a temas tratados en clase con frecuencia se continúa en encuentros de casino en los que ocasionalmente logro participar.

CONCLUSIONES INICIALES

Es una historia en desarrollo, creo que algunos estudiantes al decir de Bourdieu (1995), han creído finalmente en esta *Apuesta*: darse cuenta, tomar conciencia y asumir que son capaces de gestionar su propio proceso de formación, ser felices y además **Aprender**.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos, F.** (2000): *Aprendizaje cooperativo*. Proyecto DIUMCE, Santiago. Dirección de Investigación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Barrientos, F.; Delgado, T. y Líbano, L.** (1999): "El círculo de conversación como propuesta pedagógica de transformación en la formación inicial docente" en *Contextos* N° 5.
- Bernstein, B.** (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure Editorial S. A.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995): *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D.F., Grijalbo.
- Freire, P.** (1997): *Pedagogía da autonomía* 1ª ed. Sao Paulo, Editora Paz e Terra S. A.
- Imbernón, F.** (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* 4ª ed. Barcelona, Editorial Graó.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E.** (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula* 1ª ed. Buenos Aires, Paidós.
- Kemmis, S.** (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* 2ª ed. Madrid, Morata S. L.
- Schön, D.** (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós MEC.