

Dispositivo de análisis de clases basado en procesos de reflexión en acción

*Nelly Gromiria Lagos San Martín, María Cecilia Hernández Sandoval**

Recibido: Febrero 22 de 2011

Aceptado: Mayo 23 de 2011

Device of class analysis based on the processes of reflexion in action

Palabras clave: Análisis de clases, Autoevaluación, Evaluación Desempeño docente.

Resumen

Se diseñó un dispositivo de análisis de clases para que estudiantes de Pedagogía en Educación Básica contaran con una herramienta capaz de promover la reflexión en acción, cuyo objetivo fue implementar un sistema de autoevaluación del desempeño docente. La metodología utilizada, de corte cualitativa, se basó en un paradigma interpretativo-hermenéutico. En los procedimientos se consideraron un diagnóstico de la realidad, la construcción de un dispositivo contextualizado a la realidad chilena, la grabación de clases por parte de los estudiantes y el autoexamen del desempeño con base en el dispositivo creado. Los resultados revelaron que los estudiantes valoran positivamente la autoevaluación como elemento de análisis y son capaces de reflexionar a partir de la marcación de buenas configuraciones didácticas.

Key words: Class analysis, Self Assessment, Teaching Performance Assessment.

Abstract

A device for class analysis was designed for students of pedagogy in basic education, in order to provide them with a tool to promote reflection in action; the goal was to implement a self-assessment system for teacher's performance. The qualitative methodology used was based on an Interpretive-hermeneutic paradigm. The aspects considered in the procedures were: a diagnosis of the reality; the construction of a device contextualized to the Chilean reality; the recording of the clases by the students; and the self-assessment of teacher's performance based on the device designed. The results showed that the students value highly the self-evaluation as part of the analysis, and they are able to reflect from the design of good didactic configurations.



* Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación. nlagos@ubiobio.cl mchernan@ubiobio.cl

Introducción

En el proceso de evaluación del desempeño docente, instalado en Chile a partir del año 2004 cuando el Parlamento aprobó el marco legal, la autoevaluación asumió la importante función de la autorreflexión sobre el desempeño. Esto, contando con una pauta previamente elaborada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en la que se insta a los docentes a expresar una evaluación cualitativa de su propia práctica, a la luz de los indicadores del Marco para la Buena Enseñanza elaborado para ello. La información es recogida a través de un portafolio, que debe contener evidencia verificable sobre el desempeño del docente evaluado, y en el cual se contemplan productos escritos que reportan distintos aspectos del quehacer profesional, además de un registro audiovisual correspondiente a una clase de 40 minutos. Para efectos de este proyecto, la exigencia queda definida por la evaluación de una clase propia, a partir de una pauta creada para la autorreflexión.

En un contexto más inmediato, en la declaración del Perfil de Egreso de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, la Universidad ha consignado que una vez finalizado el proceso de formación, los egresados serán capaces de “Investigar en la acción los problemas didácticos detectados en los diferentes subsectores de Educación Básica, proponiendo a partir de su análisis y discusión, posibles soluciones en el ámbito pedagógico, que constituyan un aporte para la educación en general” (Universidad del Bío-Bío, 2007).

Por lo señalado, creemos en la necesidad de implementar un proyecto que permita a los estudiantes poner en práctica algunas improntas que el enfoque por competencias coloca en el escenario actual:

- Utilizar recursos que reflejan situaciones de trabajo real y experiencias de trabajo que impliquen experiencias reales, dignas de ser analizadas y tal como se da en el contexto de las prácticas profesionales, en las cuales, los estudiantes tienen mayor autonomía.
- Tomar en cuenta el ritmo de los alumnos para verificar su progreso en el programa, según las competencias demostradas y promoviendo el autoanálisis de cada alumno, lo que implica el respeto por las diferencias individuales sin renunciar al logro de las competencias de Perfil delimitadas.
- Brindar una retroalimentación a fin de orientar las experiencias de aprendizaje. En nuestro contexto, la retroalimentación se genera en el propio alumno que se autoevalúa, por lo que pudiera ser más efectiva ya que apela a su conciencia.

En la idea de aportar en la línea de la profesionalización docente desde la formación inicial, consideramos relevante que, antes de egresar, los estudiantes participantes del proyecto puedan acceder a instancias que promuevan la reflexión desde su propio accionar docente, es decir, que dicha reflexión sea realizada desde el ámbito de la “investigación en acción”. Lo anterior implica transformar la práctica profesional en un proceso que, además de cumplir con su propósito de

concreción y síntesis del proceso de formación inicial, se constituya en un autoanálisis y reflexión que haga realidad el llamado “aprender a aprender”, entendiendo por tal el fortalecimiento de las competencias que favorecen una adecuada transposición didáctica.

Marco conceptual

Con la idea de aproximar al lector al concepto de evaluación que refleja el enfoque desde el cual se realizó este proyecto, suscribimos que esta es entendida como “proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos en sus participantes, apoyándose en el diálogo y la comprensión” (Himmel *et al.*, 1999, p. 14).

Si analizamos esta definición siguiendo la técnica de desglosarla en diversos componentes, para luego interrelacionarla con el proyecto presentado, percibiremos que es posible visualizar los siguientes aspectos: En primer lugar, la evaluación es entendida como un *proceso* que debe estar presente durante toda la formación o desempeño del individuo. Esto coincide totalmente con nuestro proyecto por cuanto él no solo pretende contribuir al mejoramiento del desempeño docente inmediato, sino fomentar las capacidades que permiten la creación de una permanente y constante cultura de evaluación en los futuros docentes, con la intención de activar procesos

que tiendan a la reflexión en acción. En segundo lugar, la afirmación de Himmel *et al.* establece que en base a ese proceso se llega a la *emisión de un juicio* respecto a los atributos de algo o alguien, lo que implica comenzar destacando las acciones positivas de la persona sometida a la evaluación.

El tercer componente de la definición destaca la importancia de basar ese juicio sobre la *información obtenida, procesada y analizada a través de un proceso científico y sistemático*. En lo que respecta al hecho de situar dicha evaluación sobre la base de un *marco de referencia valórico y consistente* con ella, podríamos asegurar que este no solo estaría dado por los lineamientos y orientaciones del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación Chile, 2004), sino también por el cumplimiento del Perfil de Egreso que posee la carrera en la que se implementó el proyecto. Ambos documentos involucran la asunción de un compromiso moral que realizan los egresados de la universidad.

Por otra parte, es claro que la evaluación es una parte esencial del proceso educativo, correspondiente a una etapa de síntesis y de replanteamiento para guiar la acción docente. En este sentido se puede afirmar que es una respuesta pedagógica, ética y social también de carácter valorativo y, como tal, los implicados en esta acción (evaluador y evaluado) están directamente unidos y comprometidos “con una actividad que debe orientarse por principios de justicia” (Álvarez, 2000, p.133).

Otro aspecto importante de esta definición es el relacionado con su principal propósito, el que busca mejorar los “procesos educacionales”. Sin ánimo de actuar en forma reduccionista, podríamos establecer que si los docentes mejoran la calidad de sus prácticas pedagógicas, el impacto sobre la calidad de los aprendizajes de sus alumnos sería igualmente importante.

Por último, y no por ello de menor importancia, un componente esencial de esta definición de evaluación es el que hace mención a los “efectos en los participantes”, que deben ser positivos y apoyarse en valores tan importantes como el diálogo y la comprensión. Con respecto a este último, Habermas (1999) explicita que para trascender la crisis de la educación en los tiempos actuales, debemos crear una racionalidad comunicativa, que permita trabajar en equipo para llegar a acuerdos y consensos tendientes a una verdadera mejora.

En un sentido similar, Ahumada (2005) propone que la evaluación “tiene que enfocarse en la comprensión y mejora del proceso educativo y debe constituir una de las herramientas más poderosas para transformar las prácticas imperantes”. Frase complementada por Sanmartí (2007), quien agrega: “la evaluación es la actividad que impulsa el cambio, ya que posibilita la toma de conciencia de unos hechos y el análisis de sus posibles causas y soluciones”. Como puede observarse, ambas concepciones le atribuyen a la evaluación una importancia trascendental en la

mejora de los procesos educativos, que cobra tanto sentido en el marco de esta investigación.

Dicho lo precedente, no podemos obviar la revisión de la literatura en torno al concepto clave de esta investigación, la evaluación. A continuación se revisa este concepto desde la perspectiva de sus momentos (diagnóstico, procesual y de producto), así como en el agente que la realiza (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), enfatizándose en el momento del diagnóstico y en la autoevaluación.

Para definir el concepto de evaluación como diagnóstico, consideraremos a uno de los primeros teóricos importantes, Bruner (1987), quien ha señalado que: “Cuando nos referimos al diagnóstico educativo, estamos hablando de un concepto que implica establecer objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los alumnos evaluados”. En otro contexto, Fernández (1999) define diagnóstico como un “proceso de estudio para medir, determinar y caracterizar particularidades individuales posibilitando instrumentar estrategias de intervención de acuerdo con las necesidades/potencialidades de cada persona” (p. 7).

La similitud entre las anteriores definiciones radica en la importancia del diagnóstico en dos aspectos: como generador de valiosa información y como catalizador de decisiones orientadas a la mejora. Para efectos de este proyecto, el proceso de mejora se concretaría en preparar de forma

efectiva a los futuros profesores de Educación General Básica en el tema de la transposición didáctica, preparación necesariamente ligada al concepto de autoevaluación.

En un intento por internarnos ahora en el ámbito de las diferentes modalidades de evaluación, e ingresar con ello a la discusión bibliográfica correspondiente a esta temática, es necesario establecer que se ahondará en la autoevaluación. Según nuestro concepto, la evaluación constituye un proceso de profesionalización necesario, pero si no hay una primera etapa de autoevaluación, siempre aparecerá como un proceso forzado que provoca resistencia.

Referida al ámbito educativo, la autoevaluación implica una autovaloración del estudiante en torno a una actuación concreta o de su propio progreso en un momento determinado. “Esta supone al alumno iniciarse en un proceso de reflexión personal acerca de su proceso de aprendizaje, de sus logros y de sus carencias, lo que la convierte en un factor desencadenante de estímulos para lograr la superación personal” (Castillo, 2007).

Desde la perspectiva de la profesionalización de la actividad docente, la tarea de autoevaluarse implica reflexionar en torno a qué se hace, cómo se hace y para qué se hace (Litwin & Palou, 1998). Todo ello a partir de un proceso reflexivo, útil para el análisis de las acciones realizadas, acorde con el proyecto en que se inscriben

(Herrera, 2004) y, como tal, imprescindible en la mejora de la calidad de la educación. Es decir, que la evaluación se considerará eficaz cuando se realice con capacidad de autocritica y cuando conduzca a la mejora en la enseñanza.

Según Palou (1998), la autoevaluación debe cumplir con dos condiciones: la primera se encuentra ligada a la responsabilidad y al compromiso, que involucran un alto grado de ética y profesionalismo. La segunda comprende la objetivación de las acciones realizadas. Bajo estas premisas, el proyecto que a continuación se detalla busca instalar la autoevaluación como proceso inicial de sensibilización, en la convicción de que esta fortalezca la inteligencia intrapersonal, que se produce mediante la introspección del sujeto al observar su propio quehacer.

Un docente que evalúa sistemáticamente su actividad tendrá más probabilidad de abrirse al juicio externo, y por lo mismo tenderá a un mayor compromiso con la mejora de la educación, mostrándose más flexible y más abierto al cambio (Fuentes *et al.*, 1999). Se trata, en efecto, de una modalidad muy motivadora para el evaluador/evaluado, tanto por el protagonismo que asume como por el desarrollo de la capacidad de valoración de su proceso (Castillo, 2007).

Por tanto, un proceso de autoevaluación, siempre será el punto de partida para la heteroevaluación. Así se genera la necesidad de crear nuevos y variados sistemas evaluativos,

concordantes con los tiempos y tendientes a la superación de las disonancias que enfrentan los docentes ante la evaluación externa.

Dispositivo de análisis de clases

Los Dispositivos de Análisis de Clases (DAC) corresponden a un sistema de evaluación, que permite analizar el propio desempeño a través de las buenas configuraciones didácticas presentes en las clases de un docente. Al respecto, los estudios de Sanmartí (2007) indican que la condición exigida por los docentes para entrar en un proceso de autoevaluación es justamente evaluar lo positivo o lo adecuado de la práctica, tanto en lo relacionado con los contenidos, como en los métodos y valores implícitos en el currículum.

Para lograr una reflexión focalizada sobre el quehacer, se establecen categorías de análisis que dan lugar a la objetivación del proceso. Su estructura queda definida a partir de tres momentos, uno inicial consistente en la grabación o filmación de una clase seleccionada por el sujeto de estudio; uno intermedio, correspondiente a la desgrabación, cuyo producto es el registro de lo sucedido durante esa clase y, finalmente, un momento asociado a la reflexión de las configuraciones didácticas a la luz de los indicadores establecidos.

Este recurso se ha utilizado como un instrumento de autoevaluación por su creadora Vilma Pruzzo (2002), quien ha descubierto en él una herramienta útil para el análisis de las acciones realizadas y un mecanismo que potencia el pro-

ceso reflexivo. La trascendencia de ello radica en que, instalando esta modalidad de evaluación se estaría fortaleciendo, como ya se dijo, la inteligencia intrapersonal, debido a la introspección a la que es sometido quien se observa a sí mismo (Herrera, 2004).

Pruzzo (2002) asegura que uno de los impactos producidos por el DAC es, justamente, la reflexión a partir de la marcación de las buenas configuraciones didácticas, entendiendo estas como aquellas acciones que muestran la intención explícita de enseñar y que generan procesos de construcción de conocimiento.

La estructura de nuestro DAC, elaborado, en particular, como ya se ha señalado, a partir de un diagnóstico de la realidad específica, consideró dos elementos: uno relacionado con los *momentos de la clase* establecidos en el sistema educativo chileno, que plantea que una clase debe considerar tres momentos: un momento de *inicio*, destinado a rescatar e identificar los aprendizajes previos de los alumnos con respecto al tema a tratar; un segundo momento o de *desarrollo*, dirigido a poner en práctica las habilidades cognitivas específicas de cada disciplina, y un último momento, definido como *cierre*, destinado a afianzar y asegurar los aprendizajes de la clase (Mineduc, 2008).

El otro elemento considerado se asocia a las interacciones sociales en el aula, que si bien se intensifican en el momento de *desarrollo*, puesto que es aquí donde se produce la mayor interac-

ción alumno-profesor, es propuesto en este DAC como eje transversal para el análisis.

Para generar el análisis del momento de inicio de la clase, se incorporaron tres importantes aspectos: la estimulación para la motivación, la declaración de los propósitos de la clase y la mirada evaluadora del docente. La importancia de estos se apoya en la necesidad de determinar al comienzo del proceso intereses, motivaciones, comportamientos y habilidades para el logro de los aprendizajes.

El momento de desarrollo se subdividió en tres grandes áreas, siendo la primera de ellas el área de *contenidos*. Aquí se consideró importante la cantidad, la secuencia de estos y las relaciones establecidas en el proceso de enseñar y de aprender. Se reafirmó, además, un elemento considerado ya antes por Vilma Pruzzo, el denominado “contenido no declarado o del silencio”, con lo que la autora se refiere a aquellos contenidos que surgen espontáneamente durante la clase, pero que, por razones voluntarias o involuntarias, el o la docente dejan pasar.

Una segunda área, corresponde a la *didáctica*, y en ella se incluyen aspectos tan relevantes como las denominadas “ayudas educativas ajustadas”, referidas a lo que antes Vigotsky y sus seguidores bautizaran como “Zona de Desarrollo Próximo” (en Onrubia, 1999). Es decir, las ayudas que un docente ofrece a sus estudiantes para que estos logren procesos mentales que no podrían alcanzar por sí solos. La última área del

momento de desarrollo se refiere a la *estructura procedimental*, aludiendo con ello a las actividades realizadas por los alumnos durante la clase.

En el análisis del momento de cierre, se retoma con fuerza la mirada evaluadora del docente. Entendida aquí como un proceso continuo y complejo que le permite juzgar lo que sus estudiantes aprendieron durante su clase, dando lugar a la toma de decisiones acerca de la continuidad del proceso.

Para el análisis de las interacciones sociales, la reflexión gira en torno al tipo de preguntas que el docente realiza en su clase, y el manejo de estrategias ante situaciones emergentes. Respecto de lo primero, retomaremos a la doctora Pruzzo (2002), quien señala que las preguntas pueden clasificarse en *anticipatorias*, cuando ofrecen una ayuda excesiva y casi entregan la respuesta; *convergentes*, cuando propician una respuesta única; *polidivergentes*, cuando se abren a la posibilidad de variadas respuestas y *preguntas guías*, cuando tienden a facilitar la comprensión de los conceptos y, por lo tanto, de las temáticas tratadas.

Método

La metodología utilizada en la elaboración de este proyecto fue cualitativa, basada en un paradigma interpretativo-hermenéutico. En tanto que los informantes claves del mismo fueron los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica que se encontraban cursando la práctica profesional y los profesores de los centros edu-

cativos que tradicionalmente han sido centros de práctica de los estudiantes de la Universidad. Los instrumentos de recolección de información se seleccionaron en función de los requerimientos de las etapas de diagnóstico de la realidad y de diseño y aplicación de un dispositivo de análisis de clases, que son descritos a continuación.

Esta investigación se inició con una etapa de sensibilización de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica que se encontraban desarrollando su práctica profesional. El sentido de la citada actividad consistió en cautivar la atención de los estudiantes para lograr un compromiso real con el proyecto y generar una adecuada concientización sobre la importancia de la profesionalización docente, además de capacitarlos en esta modalidad de trabajo. En esta etapa, se contó con un total de 40 estudiantes de los cuales se adscribieron la mitad.

Una vez lograda la finalidad, se inició la investigación propiamente dicha con una etapa de diagnóstico. Esta implicó la revisión documental de informes de estudiantes que habían realizado su práctica profesional en años anteriores y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores que habían guiado estos procesos. La aplicación de ambas técnicas permitió conocer las fortalezas y debilidades que presentaban los estudiantes; así como confrontar estos resultados con el denominado Perfil de Egreso de la Carrera, con el Marco para la Buena Enseñanza y con algunos nudos críticos de la evaluación de desempeño docente. Todos estos elementos sirvieron

de base para elaborar un Dispositivo de Análisis de Clases contextualizado a las necesidades del medio educativo y ajustado a los requerimientos de los y las estudiantes que lo utilizarían.

El diseño del Dispositivo de Análisis de Clases correspondiente a la etapa siguiente se concretó a partir de la elaboración de las categorías de análisis establecidas y sus indicadores, que se construyeron sobre la base de la información obtenida en el diagnóstico. Una vez creado, este instrumento se sometió a un sistema de validación interna a través del criterio de jueces, proceso que le otorgó una mayor validez y confiabilidad. Cabe destacar que entre los jueces consultados estuvo la doctora Vilma Pruzzo, precursora de este sistema de análisis.

Para la etapa siguiente, se procedió a la grabación o filmación de clases por parte de los propios estudiantes, quienes al realizar la desgrabación completa del contenido de su clase pudieron detectar sus buenas configuraciones pedagógicas, como también sus errores, y así aprender de ellos. Las clases grabadas y analizadas a la luz de las categorías de análisis establecidas en el DAC correspondieron a los sectores de aprendizaje, denominados en el sistema educacional chileno como “Estudio y Comprensión de la Sociedad” y “Orientación”, debido a que se pensó fortalecer la formación integral de los futuros profesores, en especial en el ámbito de las Ciencias Humanas. Otro motivo importante es que ambas áreas corresponden al campo de dominio disciplinario de las autoras de este pro-

yecto, cuestión que consideramos relevante, no solo porque permitió realizar un apoyo efectivo al trabajo docente, sino porque además permitirá reorientar y mejorar el propio proceso de enseñanza al interior del aula universitaria. De todos modos, la idea es que, en una siguiente etapa, el dispositivo de análisis se ponga a disposición de todos los sectores del currículum escolar, convirtiéndose en parte del quehacer docente.

Técnicas y procedimientos

Las técnicas y procedimientos que se aplicaron en las distintas etapas del proyecto fueron las siguientes:

1. Revisión documental: Como se ha declarado, en esta investigación se hizo una revisión de los informes de práctica profesional elaborados por los estudiantes de otras generaciones de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, que ellos realizan como requisito de aprobación de su proceso de práctica profesional. Además, se realizó un trabajo de revisión documental de los siguientes escritos: Marco para la Buena Enseñanza, informes emanados del Mineduc sobre proceso de evaluación de desempeño docente y sus nudos críticos, así como del perfil de egreso de la carrera. Una vez realizado este análisis se trianguló la información recogida a través de los distintos documentos.

2. Entrevistas: En esta investigación también se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 21 profesores guías de los estudiantes en práctica profesional de los diferentes establecimientos

educacionales, que frecuentemente reciben a nuestros estudiantes. Las razones que justifican la utilización de este tipo de entrevistas estuvieron dadas por la libertad que tiene el entrevistado para profundizar su relato. No obstante, se utilizó una guía de entrevista que favoreció la focalización de la información requerida. La información recogida a partir de esta técnica fue analizada pregunta por pregunta. Para esto, se vació en tablas de síntesis que permitieron deducir las principales fortalezas y debilidades observadas y expresadas por profesores que tradicionalmente apoyan el trabajo de los estudiantes de esta carrera.

La construcción de las preguntas de las entrevistas se basó en el levantamiento de categorías y subcategorías:

Las respuestas a las preguntas originadas a partir de las subcategorías permitieron descubrir que las fortalezas de los estudiantes están asociadas al manejo y evaluación de variadas estrate-

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Competencias generales	A. Diseño de trabajo de aula (selección, secuenciación y planificación)
Competencias de especialización	A. Estrategias didácticas B. Evaluación
Competencias actitudinales y valóricas	A. Cualidades profesionales B. Creación de un ambiente propicio C. Articulación

gias didácticas y a las cualidades profesionales. Al respecto, se destacó el liderazgo, la creatividad y la responsabilidad. Sobre las debilidades, se puede señalar que la creación de ambientes propicios es algo que aún causa dificultades a los estudiantes, sobre todo en lo referido al manejo de situaciones emergentes y a la adecuada selección del tipo de preguntas para plantear en las clases.

3. Filmación/grabación, desgrabación y análisis de clases por parte de los estudiante: Recordemos que vivimos en un mundo donde el estímulo dado por la imagen y el sonido ya no es solo necesario sino obligado, pues captura tanto lo que sucede a nivel de procesos cognitivos, como lo que ocurre a nivel de socialización. De este modo, los estudiantes se aproximan a la realidad y conectan la universidad con la vida real de las escuelas, situaciones que contribuyen a mejorar notablemente los procesos de formación. El producto de esta acción desarrollada por los estudiantes son los informes elaborados por ellos, en los cuales se les solicitó que incluyeran sus impresiones, beneficios y las posibilidades de mejoramiento del dispositivo.

Resultados

La primera categoría de análisis se denominó *momentos de la clase* y fue subdividida en tres elementos correspondientes a cada uno de estos momentos, que a su vez se subdividieron en indicadores específicos para el análisis. De acuerdo con el instrumento creado, se puede señalar al respecto que:

Para el *momento de inicio de la clase*, cuyos indicadores correspondieron a la declaración de los *propósitos de la misma*, la *mirada evaluadora del docente* y la *motivación*, se encontró que 18 estudiantes, equivalentes al 90% de los participantes, plantearon que los *propósitos de la clase* son declarados. Lo mismo sucede con la *mirada evaluadora*, que en este momento es asociada con la exploración de los aprendizajes previos. Sobre ello, se reconoce que en su búsqueda se utilizan mayoritariamente las preguntas de tipo anticipatorias, situación que es descrita como un hecho negativo. Especifica el sujeto 3, por ejemplo: “Las preguntas para la evaluación que les di a mis alumnos fueron de ayuda excesiva y tal vez fue innecesario el uso de interrogantes anticipatorios e incluso fue perjudicial para el aprendizaje en mis alumnos”.

Acerca de la *motivación*, un 80% de los estudiantes participantes detalló las acciones planteadas a los niños para cautivar su atención, enunciando las motivaciones propias en la elección de estas acciones: “En esta clase busqué motivar a los alumnos a través de la participación con preguntas a responder para mantenerlos así pendientes de la clase” (Sujeto 1).

En el caso del *momento de desarrollo de la clase*, cuyos indicadores se asociaron con áreas referidas a los contenidos, la didáctica y la evaluación, se pueden sintetizar los siguientes resultados:

A. Área Contenidos. Los indicadores plan-

teados para la observación y el análisis fueron la secuenciación dada a los contenidos, y las relaciones establecidas entre estos y los contenidos no declarados o del silencio. En relación a la secuencia, se constató la existencia de redes conceptuales simples en las que las relaciones entre conceptos se generan de manera lineal. Y en cuanto a los contenidos no declarados o del silencio, se advirtió que no hubo aseveraciones, constituyéndose en un indicador que no fue analizado por los estudiantes.

B. Área Didáctica de la Disciplina. En esta área, se consideró relevante analizar las *ayudas didácticas* utilizadas y su pertinencia, como también la *estructura procedimental seguida por los alumnos*, es decir, las actividades realizadas durante la clase. Los análisis concretos giraron en torno a la valoración de la variedad de estrategias con las que se contó para realizar las clases, además de la importancia de las ayudas ofrecidas a los estudiantes. “En otras circunstancias hubiese sido perjudicial el no haber seleccionado estas estrategias, y al revisar mi clase pude darme cuenta que estas situaciones son importantes para el resto de las clases que vienen por delante”, expresó el Sujeto 20 al respecto. En este sentido, se puede conectar este punto con lo declarado por los profesores entrevistados, quienes señalaron que, en general, los estudiantes en práctica cuentan con variados recursos didácticos que fomentan la discusión y el análisis.

C. Área Evaluación. En esta última área se

consideró como indicador la *mirada evaluadora*, entendida como evaluación de proceso. En este caso, los análisis se enfocaron en la modalidad en que se realizó y en cómo se revisó. Un 85% de los participantes aludió a que fue de manera grupal: “Se revisó grupo por grupo la comprensión de la actividad, el trabajo en equipo, además de la revisión de cada una de las actividades” (Sujeto 3).

Para el *momento de cierre* de la clase, el único indicador propuesto comportó la *mirada evaluadora del docente*, y fue valorado por los estudiantes como la comprobación de la comprensión de los contenidos tratados; aunque, a juicio de ellos, vuelve a presentarse aquí una excesiva utilización de preguntas anticipatorias y convergentes.

Sobre la segunda categoría de análisis, considerada transversal al proceso de la clase y cuya denominación se relaciona con el área de las *interacciones sociales en el aula*, los indicadores fueron: *tipo de relaciones* y *manejo de situaciones emergentes*. Estas develaron el tipo de relaciones predominantes en las clases, manifestándose opiniones divididas: mientras el 60% manifestó que las interacciones predominantes fueron de tipo interestructurante porque durante la mayor parte de la clase se dio la oportunidad a los niños y niñas para que se relacionaran entre sí, a partir de la guía docente; el 40% restante señala de igual modo la existencia de relaciones de ese tipo, pero con predominio de las interacciones de

tipo heteroestructurante, ya que se favoreció la exposición del docente. Por otro lado, se visualizaron dificultades para considerar las decisiones tomadas en el aula como procesos propios. Los estudiantes en práctica tienden a encontrar los motivos de dichas decisiones en sus alumnos o en la misma situación. “Cuesta desarrollar este contenido por falta de disciplina de los estudiantes”, plantea el Sujeto 10.

Finalmente, la revisión de los informes realizados por los estudiantes nos permite afirmar que ellos lograron, en efecto, determinar sus buenas configuraciones, así como detectar sus errores, distinguiéndolos como tal.

Conclusiones

Este proyecto posee en nuestro concepto una variada gama de aportes que contribuyen a enriquecer las prácticas educativas de los futuros egresados de Pedagogía en Educación Básica. El primero de ellos está relacionado con la información obtenida a partir del diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, aplicado con la finalidad de elaborar el Dispositivo de Análisis de Clases (DAC). Esta información develó el grado de manejo en el aula de las competencias declaradas en el perfil de egreso de los estudiantes de Pedagogía Básica, lo que contribuyó a reorientar los procesos de formación inicial y a reconocer el contexto de desempeño real de los futuros egresados. Todo esto permitió confrontar las necesidades y demandas reales del

entorno con los propósitos que tiene la formación de los estudiantes de esta carrera.

Desde la mirada de la evaluación como autoevaluación, la implementación de este proyecto permitió a los estudiantes contar con una primera experiencia de evaluación de desempeño docente que los prepara para enfrentar con más seguridad el proceso de evaluación docente emanado del Ministerio de Educación chileno, puesto que el proyecto incluyó categorías de análisis de clases, que fueron elaboradas dentro de los lineamientos del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc., 2004). Junto a ello, se confirma que el Dispositivo de Análisis de Clases, creado para la reflexión, se encuentra en total sintonía con los procesos de evaluación docente implementados por el Ministerio de Educación, en la medida que ambos incluyen “información que tiene como fuente al mismo profesor, la cual se reúne a través de una autoevaluación y un portafolio” (Mineduc., 2004; Artículo 14, Reglamento de Evaluación Docente).

Otro aporte de este proyecto se relaciona con el proceso de promover e instalar una cultura evaluativa que, partiendo de la autoevaluación, genere los debidos procesos de autocrítica necesarios para la acción y la toma de decisiones. En esta investigación se partió de la premisa que el proceso de evaluación, al menos en su etapa inicial, debe ser autogenerado, y contar con la participación activa de sus actores, quienes se con-

vierten al mismo tiempo en “sujetos y objetos” de observación. Esto tiene la virtud de aproximarse a la implementación de lo que alguna vez Piaget denominara “Pedagogía Experimental” y Elliot (1993), más adelante, “Investigación en acción”. Creemos, por otro lado, que, en el medio laboral, existe hoy un gran nudo crítico que afecta a la educación e incluso a la sociedad chilena en su conjunto. Este se relaciona con la ausencia de la ya citada cultura evaluativa y se refleja en la resistencia e incluso el temor que despierta la evaluación docente entre los profesores en ejercicio, así como en el escaso nivel de análisis y autocrítica asociado a esos procesos, debido, en la mayoría de los casos, a la falta de herramientas y de formación en esos ámbitos.

Finalmente, cabe señalar que los procedimientos, propósitos y finalidades, constituyeron aportes en sí. Este dispositivo adicionó un elemento de real importancia en el sistema educativo, como es la metacognición, que se refiere a la capacidad para autorregular el propio aprendizaje, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles errores y, como consecuencia, transferir lo aprendido a las nuevas experiencias (Dorado, 1997).

Todos estos elementos fueron valorados positivamente por los estudiantes y docentes de la carrera, quienes han llegado a considerarlos como una condición esencial para la mejora educativa. Hecho que nos insta a persistir en la tarea de ofrecer opciones de reflexión y análisis a nuestros estudiantes.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, curriculum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Niño y Dávila autores.
- Ardiles, M.; Bives, G. (2010). *El análisis de las Prácticas en la formación de los que enseñan*. Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/003.pdf>
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, S. (2007). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- CPEIP, Mineduc. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Maval Limitada.
- Dorado, C. (1997). *Aprender a aprender: estrategias y técnicas*. Disponible en: <http://www.xtec.net/~cdorado/cdora1/esp/meta-co.htm>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, A. (1999). Congreso Pedagogía. “El juego como alternativa de desarrollo en niños con necesidades educativas especiales”. La Habana.
- Fuentes, M. (1999). “Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación”. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Gorman, G. et al. (1997). *Qualitive research for the information professional: a practical handbook*. Michigan: Library Association.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Co-*

- municativa, Tomo I: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social y Tomo II: Crítica de la Razón Funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Herrera, M. (2004). Ponencia: "Lo que la autoevaluación hace a la enseñanza". Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/024.pdf>
- Himmel, E. et al. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa, Aprender para Evaluar y Evaluar para Aprender*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf
- Litwin, E. & Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Mineduc. (2004). Reglamento de evaluación. Disponible en: http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf
- Mineduc. (2008). Planificación y diseño de la enseñanza. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/pdf>
- Onrubia, J. (1999) *Capítulo 5: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. Barcelona: Grao.
- Onrubia, J. (1996). Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria. En: *Revista Signos*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_667/667.html
- Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Ecuador.
- Pruzzo, V. (2002). La formación del profesorado: aportes críticos al Dispositivo de Análisis de Clases (DAC). Disponible en: http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/n7_2002.pdf
- Pruzzo, V. (2002). "La transformación de la formación docente: desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías". Buenos Aires: Plaza Ediciones.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Universidad del Bío-Bío. (2007). *Perfil de egreso de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica*. Autor.