

# La negociación de contenidos y criterios de evaluación como estrategia de aprendizaje en alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria. Una aproximación desde la Didáctica de las Ciencias.

Rocío Jiménez-Fontana, Esther García-González

\*Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, \*Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación

[rocio.fontana@uca.es](mailto:rocio.fontana@uca.es)

**RESUMEN:** Presentamos la descripción de una experiencia en el marco de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente (SOL-201700083846-TRA), en la asignatura de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza II, del 4º curso del Grado de Educación Primaria. Pretendíamos promover la capacidad de autonomía, argumentación y justificación en las decisiones tomadas por los estudiantes, generando espacios y recursos para ello. Los resultados indican que los estudiantes no solo tienen poca capacidad al respecto sino que también demuestran poco interés por desarrollar habilidades que les servirán para el ejercicio de su profesión; siendo su objetivo llegar a mínimos para aprobar la asignatura.

**PALABRAS CLAVE:** Negociación de criterios de evaluación, Negociación de contenidos, Formación inicial de maestros, Investigación Escolar, Desarrollo Profesional del Docente.

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto es continuación de los proyectos desarrollados durante los cursos 2015/2016 (SOL-201600064227-TRA) y 2016-2017 (SOL-201600064866-TRA). Ya durante el curso 2014/2015 y 2015/2016 se realizó un diagnóstico sobre el grado de conocimiento de los futuros maestros sobre prácticas innovadoras en enseñanza de las ciencias. Los instrumentos de recogida de información estaban validados, ya que forman parte de un proyecto de innovación desarrollado en la Universidad de Sevilla<sup>1</sup>. Como resultados se constató que, si bien conocen prácticas innovadoras de forma teórica, no tienen herramientas para implementarlas coherentemente. Por eso durante el curso 2015/2016 se puso en marcha un Proyecto con el objetivo de superar estas deficiencias. Así, profundizamos en el diagnóstico, que evidenciaba la dificultad a la hora de incluir en el diseño y tratamiento de contenidos una visión interdisciplinaria, que limita la comprensión en profundidad de los problemas socio-ambientales presentes y futuros. Por ello, se puso en marcha otro Proyecto para el curso 2016-2017, mediante una acción coordinada, junto a la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II. Se procuraba una visión integradora del conocimiento incluyendo la sostenibilidad como eje vertebrador. Los resultados, presentados en las II Jornadas de Innovación Docente, se relacionaban con una visión eminentemente disciplinaria, activismo, dificultad para integrar contenidos de la asignatura y áreas de conocimiento estancas en las estructuras departamentales de la Universidad. Podemos afirmar que en gran medida se ha promovido el intercambio y contraste de puntos de vista relacionados con la disciplina. Sin embargo, en relación con el

activismo y la dificultad para integrar contenidos, los estudiantes no han evolucionado representativamente.

Con este Proyecto pretendemos implicar más a los estudiantes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar su autonomía y promover habilidades que les servirán para el ejercicio de su profesión. Todo ello está en consonancia con la apropiación democrática del conocimiento.

## OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE

- **Objetivo 1:** Promover la apropiación democrática del conocimiento. Se trata de que seleccionen las ideas clave en coherencia con el modelo de investigación escolar y, de forma general, con la didáctica de las ciencias.
- **Objetivo 2:** Fomentar la puesta en valor del aprendizaje estratégico (qué saben, qué no saben, qué conocimiento les puede ayudar, cómo pueden conseguirlo, etc.). Pretendemos promover el uso del conocimiento estratégico a través de su puesta en juego en las producciones elaboradas durante la asignatura.
- **Objetivo 3:** Impulsar el uso de herramientas que les permitan decidir de forma fundamentada. La idea es aumentar la calidad de las argumentaciones y la capacidad de negociación.
- **Objetivo 4:** Potenciar el desarrollo de un razonamiento que les permita emitir juicios justificados. Se trata de conseguir coherencia entre los argumentos propuestos y los aprendizajes esperados.

## METODOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA

Los estudiantes serán responsables de la preparación de las distintas sesiones teóricas. Las profesoras les facilitarán las fuentes, informaciones y recursos necesarios pero serán ellos los encargados de seleccionar aquellos puntos relevantes y comunicarlos al resto. De esta forma se acuerda con el grupo las razones y finalidades de la forma y los contenidos que se abarcarán y las formas y criterios con que podrá analizarse (1).

<sup>1</sup> PROYECTO EDU2011-23551: *La progresión del conocimiento didáctico de los futuros maestros en un curso basado en la investigación y en la interacción con una enseñanza innovadora de las ciencias*

Como los contenidos no están establecidos a priori es necesario adecuar su evaluación, pues es parte de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida que se aprende, simultáneamente se evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta...entre lo que se considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (2). Como dicha inclusión se genera a demanda, habrá que ir afinando los criterios, convirtiendo así la evaluación en fruto de acuerdos intersubjetivos de manera que el conocimiento asumido como válido sea negociado (3). Esto promueve el desarrollo de competencias profesionales como la selección de contenidos o la generación de criterios de evaluación.

Se hará también uso de asambleas y debates, para la generación conjunta de una rúbrica de evaluación así como una autoevaluación individual y de grupo que use como referente valorativo dicha rúbrica. Se pretende que los criterios sean explícitos y transparentes, en gran medida negociados con los estudiantes para que tengan sentido para ellos (4).

La asignatura cuenta con 24 sesiones de hora y media. Hay 58 actividades organizadas en 4 momentos.

**Momento 1:** El objetivo del mismo a grandes rasgos es realizar un diagnóstico de los problemas socio-ambientales actuales, elegir uno y esbozar un mapa conceptual del mismo.

**Momento 2:** Se divide en cuatro bloques (B.I: qué enseñar, B.II: Cómo considerar las ideas de los alumnos, B.III: Cómo enseñar y B.IV: Cómo evaluar. Consiste en dar una doble vuelta por cada bloque, con diferentes intenciones didácticas. En la primera vuelta, los estudiantes han de realizar lecturas, extraer las ideas clave, presentarlas al resto de la clase y someterlas a debate. También deberán realizar un documento de planificación del aprendizaje, en el que responderán a una serie de preguntas relacionadas con qué pretenden aprender y cómo piensan hacerlo. Por último harán una propuesta de criterios por cada grupo, que posteriormente es votada por toda la clase. En paralelo diseñarán una propuesta de intervención para un aula de primaria en torno al problema socio-ambiental seleccionado en el momento 1. Durante la segunda vuelta volvemos a pasar por todos los bloques, el docente formaliza los conceptos, se afina la propuesta de criterios y se va reelaborando la propuesta de intervención para el aula de primaria.

**Momento 3:** Se trata de hacer una selección final de los criterios y una reintegración de todo lo visto en el diseño una propuesta de intervención final para el aula de primaria.

**Momento 4:** Por último, los estudiantes han de evaluar la asignatura mediante la "Carta a un compañero del año que viene"

## RESULTADOS E IMPLICACIONES DE LA EXPERIENCIA

Podemos organizar los resultados en función de los objetivos.

-Obj. 1, los estudiantes demuestran hacer una adecuada selección de las ideas clave, quedando de manifiesto en las defensas realizadas. Sin embargo, no han sido interiorizadas, no ha habido un reflejo claro en las producciones en las que se debían aplicar. Tampoco en las versiones finales de la propuesta de intervención que debían diseñar. Esto puede deberse a que son capaces de responder a tareas con

órdenes directas, del tipo: selecciona ideas clave o somételas a cuestionamiento. Pero cuando se trata de que ellos mismos decidan qué hacer con esas ideas y cómo ponerlas en juego o cómo relacionarlas con el resto de bloques, la capacidad merma.

- -Obj. 2, los estudiantes estuvieron muy perdidos al comienzo. Si bien las cuestiones del guion eran claras y concisas, además de repetirse en los cuatro bloques, manifestaban no saber qué contestar. Este aspecto sería necesario explorarlo más profundamente, pues su formación está estrechamente relacionada con la planificación del aprendizaje de otras personas, por tanto, sería esperable que fuesen capaces de planificar el suyo propio.
- -Obj. 3, se diseñó un artefacto de elaboración y selección democrática de criterios, descrito anteriormente. Para la elaboración todos los grupos participaron, aunque no todos hicieron propuestas de calidad; otros incluso añadieron indicadores de cada criterio. Sin embargo en las votaciones, proceso anónimo, la participación fue prácticamente nula. Este aspecto fue realmente desmotivador para las docentes puesto que se les estaba brindando la oportunidad de decidir cómo serían evaluados y no la aprovecharon. Finalmente el proceso de votación fue anulado por no tener representatividad.
- -Obj. 4, no podemos analizarlo como estaba previsto, debido a la nulidad del proceso de votación. Podemos hacer una inferencia a través de las discusiones en el aula. Así, se podía observar como los grupos no se tomaron el trabajo seriamente hasta el final. Este aspecto podría relacionarse con la libertad que han tenido para gestionar su autonomía, la cual y como ya ha quedado de manifiesto, no han sabido gestionar. Una vez que fueron conscientes de la magnitud de la producción final fue cuando empezaron a trabajar, pero ya habían perdido la mayor parte de las oportunidades de aprendizaje generadas en el proceso. Por tanto, las propuestas de intervención finales, lejos de ser mejores que otros años, han sido incluso de peor calidad.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De forma general no podemos afirmar que la experiencia haya sido, a todas vistas, positivas. Ha requerido de un gran trabajo por parte de las docentes y en cierto modo de los estudiantes que, al no haberse montado en el barco desde el principio, no le han visto sentido a los esfuerzos que se les estaban exigiendo. Si bien consideramos un paso muy importante el hecho de, como docentes, haber permitido a los estudiantes entrar en el terreno del diseño y planificación de la asignatura, no consideramos que la propuesta de intervención que hemos diseñado funcione eficientemente. Sería esperable que estudiantes de último curso fuesen capaces de gestionar la libertad y la autonomía para sacar partido a dichos procesos, pero no ha sido el caso. Al menos este curso.

## REFERENCIAS

1. Litwin, E. La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo, Paidós, **1998**.
2. Álvarez Méndez, N. M. Valor social y académico de la evaluación, Mimeografiado, **1993**.
3. Sabirón, F. El discurso y la práctica en evaluación. Propuesta para la deconstrucción y reconstrucción de las

prácticas evaluadoras. ICE-Universidad de Zaragoza, **1999**.

4. Serradó, A., Cardeñoso, J.M. y Azcárate, P. Investigación en el aula de matemáticas. La evaluación en matemáticas, SAEM "THALES" Univ. Granada, **2003**, 107-130.