



Renovaciones pedagógicas EN LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN

Omar Vicencio Leyton*

La puesta en práctica del modelo educativo actual, en el ciclo escolar 2018-2019, muestra un panorama enriquecedor hacia el hecho educativo, pues abre las puertas a la renovación de los esquemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Con ello se busca propiciar una educación más armónica e integral, pero sobre todo una educación de mayor calidad para la vida presente y futura de los alumnos, tal y como lo sustentan los fundamentos filosóficos del artículo 3º constitucional.



Desde hace mucho tiempo, con las propuestas de Bloom (1956), Marzano y Kendall (2007) y otros autores, se ha integrado a los objetivos del aprendizaje y la educación, el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Estos objetivos, con la renovación de planteamientos pedagógicos como los de Wiggins (1990) (*apud* Brown, 2015), Stiggins (1992), Shepard (2006), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), etc., adquieren relevancia como aspectos clave de toda base formativa para el alumnado. En otras palabras, tanto la enseñanza como el

aprendizaje, y por supuesto la evaluación, deben constituirse por las mencionadas en la figura 1.

Otros autores que ahondan en estas clasificaciones son Coll y Martín (2006), quienes establecen la división de los contenidos de aprendizaje en tres tipos: conceptuales, procedimentales, y actitudinales o valorales. Así la praxis pedagógica de los docentes debe transitar por estas tres dimensiones formativas en los alumnos, considerando que pueden existir aprendizajes esperados que, de acuerdo con su naturaleza (y con el aprendizaje del que se trate), posean una mayor preponderancia en una esfera en particular.

En el desarrollo histórico de la educación, durante mucho tiempo se le atribuyó una marcada importancia a la dimensión teórico-conceptual

* Jefe de la Oficina de Planeación y Evaluación de la Dirección de Educación Elemental en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

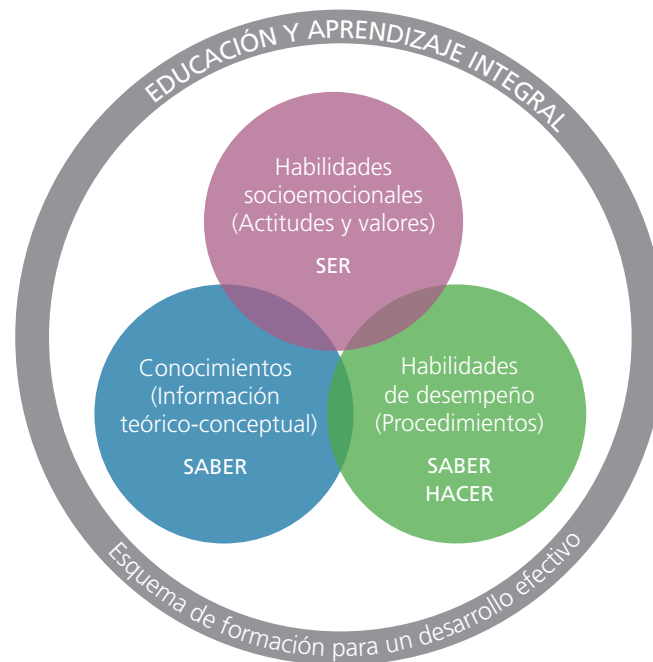


Figura 1. Esferas del desarrollo formativo de alumnos

en la formación del alumnado, en un modelo denominado *tradicionalista* o *enciclopedista*, donde el mejor alumno era el que sabía de memoria las respuestas del examen o prácticamente recitaba los conocimientos –en los casos más extremos–, y durante largo tiempo la estructura educativa y sus condiciones de sistema pedagógico reforzaron a este tipo de alumno.

Posteriormente, con la llegada de la noción de *competencias* y las consecuentes reformas curriculares educativas (SEP, 1992), se buscó impulsar un aprendizaje pragmático, según el cual, el alumno necesitaba no sólo saber nociones o conceptos, sino además aplicarlos para avanzar en el desarrollo de sus habilidades, es decir, un conocimiento funcional trató de desarraigar la enseñanza memorística.

Más adelante, en los ámbitos educativos, pedagógicos y curriculares mundiales, se comprendería que una base importante del aprendizaje tiene que ver con la información teórica y metodológica (conceptos, nociones, datos) necesaria

para resolver situaciones o problemas, o bien para desenvolverse en la vida, mientras que la otra dimensión sustantiva de la formación consiste en procedimientos de orden cognitivo superior o, en términos manuales, destrezas, que están directamente vinculados o asociados al desarrollo de habilidades de desempeño.

Por último, se asume que una base indiscutiblemente sustantiva en la formación del ser humano está compuesta por actitudes y valores, que hoy en día son parte de las denominadas *habilidades socioemocionales* y juegan un papel trascendente en la autorrealización, así como en el desempeño efectivo y eficaz de las actividades o ante las problemáticas que enfrentan las personas. Incluso, si dicha dimensión está bien cimentada, impulsa a las otras dos dimensiones (conocimientos y habilidades) y aprovecha de mejor manera sus aspectos. Sobre este punto, basta analizar lo que se comenta en el informe PLANEA 2018 de sexto grado de primaria, sobre los aspectos que se relacionan con el aprendizaje:

“Los alumnos que tienen expectativas académicas más altas, así como un mayor compromiso en el cumplimiento de las tareas escolares, obtienen mejores resultados de aprendizaje; hasta 90 puntos más” (INEE, 2018: 37).

Por lo tanto, esta dimensión socioafectiva atraviesa de modo transversal las otras dos dimensiones, de forma tal que debe ocupar un peso igual o mayor al desarrollo cognitivo y psicomotor de los alumnos.

Las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

En este tenor, resulta necesario preguntarnos qué prácticas pedagógicas en las aulas y en las escuelas, ya han avanzado de la base memorística a la base de habilidades de desempeño. Consideremos que pueden encontrarse planteamientos de situaciones de aprendizaje donde aún se privilegia la base de memorización sobre la base de las habilidades de orden superior o destrezas. Tal y como afirman Ravela *et al.* (2017), “Dime qué evalúas y te diré qué enseñas”, nos permite reflexionar sobre el tipo de actividades a las que el docente da mayor énfasis.

Por dichas razones, ahora la educación de los alumnos se agrupa en dos grandes componentes curriculares: *formación académica y desarrollo personal y social*, mientras que el tercer componente, *autonomía curricular*, se asocia y trata de impulsar y fortalecer a los otros dos mediante aspectos didácticos y pedagógicos en sus modelos de ejecución (clubes). Basta con revisar el nombre de sus primeros dos ámbitos: ampliar la formación académica, y potenciar el desarrollo personal y social, para apreciar lo comentado.

Aunque los docentes tengan conocimiento de lo que hemos expuesto hasta este momento, es menester que no se queden en este nivel de

información teórica, sino que avancen en la puesta en práctica de estos principios y nociones pedagógicas. La mayoría de los maestros probablemente fueron formados en un modelo donde imperó la base teórica o memorística del conocimiento, y por dicho motivo, no es nada simple desarrollar la habilidad de plantear actividades de orden práctico y de carácter complejo hacia los procesos cognitivos y formativos del alumno (enseñanza-aprendizaje).

Hoy en día, gracias a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como a otro tipo de medios (televisión, radio, libros, etc.), cualquiera puede acceder a la información, mas no por igual a la generación de un conocimiento específico para las necesidades y contextos múltiples de las personas. En primer lugar, debe valorarse cómo accedemos a la información y qué tipo de información obtenemos. Para ello es necesario desarrollar en los alumnos habilidades para la búsqueda de información y para su selección, lo que permite valorar su calidad y aproximarse de mejor manera al conocimiento de orden teórico. En segundo lugar, una vez que se obtiene esta información y se registra cognitivamente, se debe procesar mediante el razonamiento para contextualizarla y aplicarla al medio donde se requiere, de tal forma que el nivel de ejecución se desarrolle lo mejor posible y a partir de diversos ensayos se culmine en algún tipo de producto.

En relación con lo anterior, podemos encontrar cuatro niveles por los que debe transitar la enseñanza (situaciones didácticas planteadas por el docente), el aprendizaje (procesos que se demandan en los alumnos) y la evaluación (situaciones que identifiquen y rescaten los niveles de logro obtenidos, permitiendo a la vez impulsar el aprendizaje). En el primer nivel se encuentra la información de orden teórico-conceptual, necesaria para enfrentar y resolver problemas o actividades; el segundo nivel, de mayor complejidad,

es el razonamiento, donde, como hemos dicho, se procesa la información para ajustarla a las necesidades del contexto inmediato; el tercer nivel es la ejecución, donde se aplica la información obtenida bajo las características y ajustes requeridos para los ensayos por realizar; y finalmente, en el último nivel, el de la creación, se genera algún tipo de producto final.

Estos cuatro niveles generales propuestos por Stiggins, que agrupan los niveles de la taxonomía de Bloom y de Marzano y Kendall, muestran los grados de complejidad que deben tratarse y abordarse en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para contar con una práctica pedagógica mucho más integral, pero, sobre todo, con el diseño de situaciones (de aprendizaje y evaluación) que eleven la demanda cognitiva y la exigencia académica, retando a los alumnos.

Faltaría en este escenario considerar el peso y el papel que desempeñan las habilidades socioemocionales en el desarrollo y logro efectivo de los alumnos, con lo que se tendría una base armónica, integral y de calidad en la educación.

Para enfrentar situaciones o resolver problemáticas, se requiere obtener o contar con cierto tipo de información, procesarla y comprenderla, ponerla en práctica y obtener un resultado o crear algún tipo de producto tangible o abstracto. En este sentido, las fases no precisamente deben tener un orden. La decisión de iniciar por actividades de razonamiento, ejecución o información depende de la propuesta del docente, así como de las características del desarrollo y necesidades formativas de cada alumno. Algo que sí debe cuidarse es que se cubran los requerimientos de cada uno de los cuatro niveles señalados,

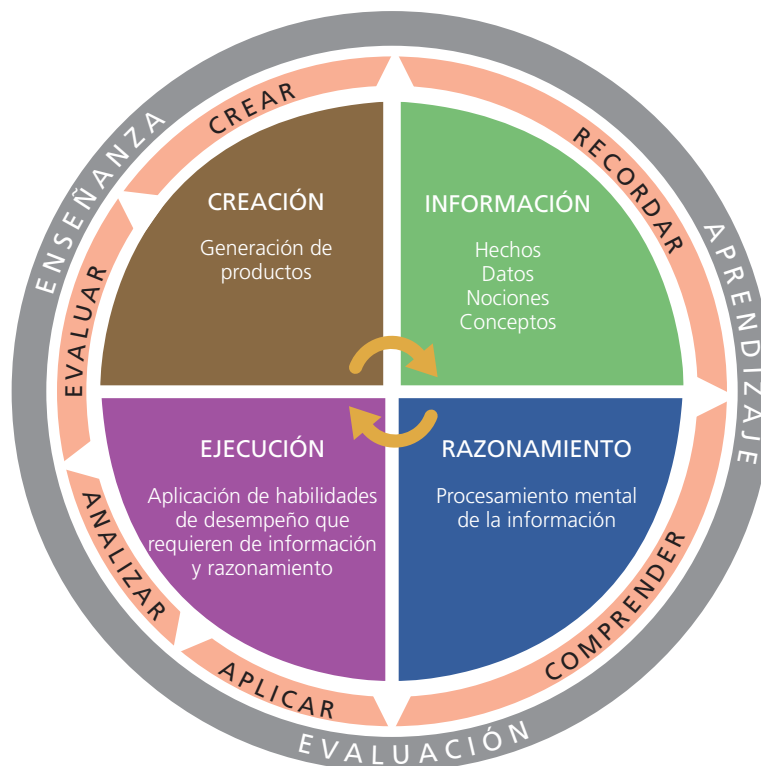


Figura 2. Niveles de transición en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

ya que todo aprendizaje esperado debe expresarse o manifestarse en algún tipo de producción final por parte de los alumnos.

Para retomar un ejemplo de lo hasta ahora mencionado, analicemos qué requerimientos se dan en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Es necesario que los alumnos se inicien en la alfabetización, es decir, que tengan contacto y conocimiento de las grafías, las palabras, la relación sonora convencional de las letras, etc.; y después de contar con esta base de información teórica, es preciso que la procesen por medio de sus razonamientos sobre la lengua escrita (hipótesis silábica, silábica alfabética y alfabética), que practiquen, ensayen y pongan a pruebas su información y procesos cognitivos al ejecutarlos en el sistema convencional de la lengua, y por supuesto la parte más compleja será producir o crear algún tipo de texto o escrito, por ejemplo, su nombre, oraciones, etcétera.

De esta forma, tanto en procesos a largo, como a corto o mediano plazos, ya sea que se comience con actividades de razonamiento, ejecución o información, deben plantearse todas ellas para poder crear los productos finales que se demandan en los aprendizajes esperados. Esto responde a que, enfatizar niveles de dominio teórico sin transitar por habilidades cognitivas superiores (razonamientos) o por la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos (ejecución), no permite afianzar una enseñanza, aprendizaje y evaluación más integral, ni alcanzar, con la mayor calidad posible, los productos finales solicitados.

La evaluación como dimensión vinculada a la planeación

Se han comentado hasta aquí, aspectos que deben considerarse en la enseñanza y el aprendizaje referidos a los niveles de dominio que se busca desarrollar en los alumnos, para lo cual es

sustantivo que se dé el vínculo de la planeación con la evaluación.

Por largo tiempo, en los ámbitos didácticos y pedagógicos de la educación se ha hecho énfasis en la relación estrecha que guardan la planeación y la evaluación; incluso, en los nuevos principios pedagógicos del modelo educativo actual se menciona:

Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.

- La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los Aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza (SEP, 2017: 116-117).

Para lograr lo anterior, se requiere que desde el aprendizaje esperado se analicen y visualicen los rasgos específicos que lo integran, es decir, las especificaciones y particularidades que encierra dicho aprendizaje, de tal forma que se comprendan las nociones, habilidades, actitudes y valores que se deben desarrollar en el alumno. A estos aspectos les hemos denominado *criterios de desempeño*, y se caracterizan por lo siguiente:

- Son rasgos de especificaciones o particularidades que orientan los procesos y productos que los alumnos tendrán que elaborar en determinados momentos de la intervención docente, por lo que deben ser comunicados previamente.
- Direccionan los aspectos por revisar o considerar en los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, y constituyen insumos para los instrumentos y la definición de técnicas y métodos de evaluación.

- Direccionan de modo objetivo la retroalimentación de los procesos y productos de los alumnos, con lo que se cubre de mejor manera la evaluación formativa, así como la sumativa.

Estos criterios de desempeño se deducen de los aprendizajes esperados o bien de los contenidos; por ejemplo, en el Programa 2011, en la asignatura de Español, para primaria y secundaria, los contenidos se ubican dentro de los temas de reflexión y las producciones para el desarrollo del proyecto, mientras que en el Programa 2017 se desglosan mediante viñetas después del aprendizaje esperado. En el resto de las asigna-

turas o áreas, los criterios de desempeño deben deducirse a partir de los aprendizajes esperados que se mencionen en cada una.

En este sentido, los contenidos agrupan a los criterios de desempeño, los cuales se dividen en *conocimientos*, *procedimientos*, *actitudes* y *valores*. En otras palabras, así como los aprendizajes esperados y sus contenidos se clasifican en *conceptuales*, *procedimentales*, y *actitudinales o valorales*, los criterios de desempeño siguen la misma clasificación.

Para entender mejor lo expuesto, observemos el ejemplo esquematizado en la figura 3.



Figura 3. Criterios de desempeño

Toda vez que se tienen identificados o deducidos los criterios de desempeño mediante el análisis del aprendizaje esperado, el docente puede vislumbrar las situaciones o actividades que serán necesarias para valorar los aprendizajes previos de los alumnos, a fin de lograr los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que demanda dicho aprendizaje y, finalmente, establecer el nivel de logro obtenido.

Por lo tanto, cada uno de los criterios de desempeño que se mencionan en el esquema de la figura 3, conlleva, en la enseñanza y el aprendizaje, situaciones didácticas (escenarios y experiencias) que los alumnos experimentarán en términos y demandas de orden informativo (conceptual), procedimental (habilidades) y valoral (actitudes); y en lo que se refiere a la evaluación, permiten definir la estrategia (recursos, métodos, técnicas, etc.) que se pondrá en práctica para valorar los niveles de logro adquiridos, siendo estos criterios de desempeño, un insumo para los instrumentos de evaluación (rúbricas, lista de cotejo, cuadros, etc.).

De esta forma, al evaluar, se rescata de forma específica lo que se debió trabajar mediante las situaciones de aprendizaje con los alumnos, en cuanto a procesos y productos, estableciendo un vínculo entre la planeación y la evaluación.

La evaluación como medio que impulse al aprendizaje

Emplear la evaluación como un medio de mejora del aprendizaje no sólo significa analizar los resultados obtenidos para la toma de decisiones pedagógicas, significa, además, que, por medio del planteamiento de situaciones evaluativas, en cualquiera de los momentos de la intervención docente o secuencia didáctica, se promuevan los niveles de complejidad del aprendizaje, de los cuales ya hablamos al inicio del texto.



La evaluación debe retar los conocimientos y habilidades de los alumnos

La evaluación, por tanto, así como el aprendizaje, debe retar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos, y establecer una demanda de mayor grado que sólo rescatar las huellas mnémicas del conocimiento. Por ello, la evaluación, al igual que el aprendizaje, debe transitar por los cuatro niveles de complejidad, de tal forma que se rescaten y promuevan, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Las situaciones evaluativas, en este caso, deben estar integradas proporcionalmente a los niveles de aprendizaje, con actividades que valoren el conocimiento adquirido, las habilidades desarrolladas y los valores y actitudes formados en los alumnos a partir de los aprendizajes esperados que se trabajaron. Por ello es importante reflexionar sobre el tipo de actividades que los docentes ponen en práctica en las evaluaciones de los alumnos, pues deben transitar por los niveles mencionados y no quedarse en la demanda de información memorizada; incluso deben dar mayor énfasis a los niveles de razonamiento, ejecución y creación.

El valor del contexto en el aprendizaje y la evaluación

Un ingrediente que potencia el aprendizaje, y por supuesto la evaluación, es precisamente el

contexto. Este elemento adquiere relevancia a partir de la práctica de establecer el diagnóstico del grupo (que realizan los docentes) al inicio del ciclo escolar; su relevancia es tal, que el éxito de las estrategias pedagógicas depende de su nivel de vinculación con el contexto.

Considerar el contexto de los alumnos implica dar significado a las situaciones de aprendizaje y evaluación, permitiendo integrar sus intereses y gustos, así como el entorno inmediato, es

decir, el medio físico, social y cultural donde se desenvuelven y el momento histórico que viven.

Plantear situaciones de aprendizaje o evaluación de un lugar diferente, un tiempo distinto, personajes desconocidos, poblaciones y culturas diferentes, etc., resta posibilidades a la enseñanza y al aprendizaje profundo. En síntesis: se requieren situaciones auténticas en contextos o ambientes reales.

Revisemos los siguientes casos:

Situaciones comunes de evaluación	Situaciones auténticas de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> El señor Luis padece de colesterol alto, por lo que tiene que cuidar su dieta. ¿Cuál de los siguientes alimentos no debe consumir demasiado el señor Luis? <p>a) Verduras. b) Huevo. c) Tortillas. d) Pan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Localiza a un familiar o amigo que padezca colesterol alto, observa su alimentación regular y escribe qué alimentos son los que le perjudican y cuáles no: <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Situaciones comunes de evaluación	Situaciones auténticas de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Durante las olimpiadas de Brasil, un atleta corrió 5000 metros en 20 minutos. ¿Cuántos metros recorría por minuto? <p>a) 200 metros. b) 100 metros. c) 250 metros. d) 300 metros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escribe cuántos metros calculas que hay de tu casa a la escuela _____, y cuántos minutos haces de tu casa a la escuela _____. <p>Completa lo siguiente: si divides en cuatro partes tu recorrido, escribe el tiempo en que completas el camino según lo que se indica a continuación:</p> <p>a) $1/2 =$ _____ minutos. b) $3/4 =$ _____ minutos. c) $4/8 =$ _____ minutos. d) $3/3 =$ _____ minutos. e) $1/4 =$ _____ minutos.</p>

Puede notarse que en las situaciones auténticas se promueven aprendizajes de mayor profundidad, donde el alumno se vuelve parte de la situación. De esta manera, adquiere mayor significado en la búsqueda de soluciones, y finalmente el planteamiento demanda niveles de complejidad más elevados que transitan de la información teórica a los razonamientos y habilidades de desempeño.

Para concluir

Estos nuevos enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son un reto para los docentes. La migración desde el paradigma que durante mucho tiempo ha reforzado el aprendizaje memorístico, hacia un modelo de aprendizaje y evaluación más integral, es un asunto muy complejo. El reto consiste en diseñar actividades de aprendizaje y evaluación que promuevan y

estimulen el razonamiento de los alumnos, así como el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, de tal forma que en las situaciones de evaluación se valoren habilidades y destrezas en grados de ejecución, para que los alumnos accedan de mejor manera al nivel de creación.

Aunque la evaluación en la práctica institucional educativa se enmarque en la promoción y certificación de los alumnos, debe superarse la barrera que la condiciona sólo a este hecho, a fin de situarse como un modelo pedagógico para la mejora del aprendizaje, es decir, como un medio para estructurar mejor la propuesta de enseñanza del docente.

Esta es la base de formación académica necesaria para que los alumnos se desarrollen en este mundo cambiante, donde se requiere que aprendan a aprender, para satisfacer sus necesidades cognitivas, enfrentar situaciones y resolver problemáticas diversas de su vida cotidiana e inmediata. ◆

■ Referencias

BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Nueva York, Toronto: Longmans, Green.

BROWN, R. (2015). La evaluación auténtica. El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. En *Relieve Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-10 [en línea]: <www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>

COLL, C., y E. Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac). Santiago de Chile [en línea]: <www.ub.edu/grintie> [consultado: 25 de febrero de 2019].

INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). PLANEA, Resultados nacionales 2018. 6º de primaria. Lenguaje y comunicación, Matemáticas. Ciudad de México: INEE [en línea]: <planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf>.

MARZANO, R. J., y J. S. Kendall (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks [Estados Unidos]: Corwnin Press [en línea]: <www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>.

— (2008). *Designing and Assessing Educational Objectives: Applying the New Taxonomy*. Thousand Oaks [Estados Unidos]: Corwnin Press.

RAVELA, P., B. Picaroni, G. Loureiro (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: SEP-INEE (Colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral).

SEP, Secretaría de Educación Pública (1992). Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En: *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo [en línea]: <dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=05&day=19> [consultado: 2 de marzo de 2019].

— (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: SEP.

SHEPARD, L. (2008). *La evaluación en el aula*. México: INEE.