



Supuestos Pedagógicos de los docentes de la Universidad Nacional de Pilar

Rumilda Montiel Aquino

rumildamontiel@gmail.com

Universidad Nacional de Pilar

RESUMEN

El artículo presenta la revisión de diferentes conceptualizaciones de los supuestos pedagógicos de los docentes, desde la perspectiva socio constructivista. Aborda esta cognición como una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en la actuación docente y en el proceso de cambio en educación. El proceso de exploración de los supuestos pedagógicos del docente puede ayudar a enriquecer la conceptualización sobre el proceso didáctico, y, además, puede servir como base para la autoevaluación docente, componente importante del desarrollo profesional en la Educación Superior.

Palabras clave: cognición, práctica pedagógica, docente, supuestos pedagógicos

Pedagogical assumptions of teachers of the National University of Pilar

ABSTRACT

This paper examines the different conceptualizations of teachers' cognition from a socio-constructivist perspective. It approaches cognition as a conceptual, personal, subjective and dynamic base that has a significant impact on both teachers' performance and behavior in the classroom, and on the process of change and innovation in Education. Exploring teachers' cognition can certainly enrich the teaching and learning process and can also serve as a basis for professional development in Higher Education.

Key words: cognition, pedagogical practices, teacher, pedagogical assumptions

Artículo recibido: 03 nov. 2020

Aceptado para publicación: 07 dic. 2020

Correspondencia rumildamontiel@gmail.com

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como objetivo analizar los supuestos pedagógicos de los docentes de la Universidad Nacional de Pilar (UNP), Paraguay; y su implicancia en las prácticas didácticas, mediante la aplicación de métodos y técnicas idóneos para recabar las informaciones, de las cuales se generan otros objetivos más específicos, tales como: Conocer los supuestos pedagógicos sobre las que los docentes de la UNP fundamentan sus prácticas didácticas; Analizar el nivel de coherencia que existe entre el conjunto de supuestos pedagógicos de los profesores y las decisiones que determinan su práctica didáctica; Determinar la escala de valores que los docentes de la UNP desean inculcar en sus alumnos a través de sus prácticas educativas y Conocer el resultado de la autoevaluación que los docentes realizan sobre sus prácticas pedagógicas.

Las perspectivas epistemológicas en los profesores no son independientes de concepciones más amplias de la cultura general y de la pedagógica en sí, las que conjuntamente determinan modelos educativos vigentes en determinados momentos históricos.

Se distinguen cuatro modelos educativos dentro de las ideologías educativas occidentales relacionadas con supuestos sobre el desarrollo psicológico y la naturaleza del conocimiento. El tradicionalismo cultural enfatiza la transmisión del conocimiento a los estudiantes; otorga un carácter pasivo a la mente, tradición lockiana que posteriormente se encuentra en el Conductismo. El romanticismo resalta la importancia de un ambiente adecuado para que se desarrollen las potencialidades del individuo. En consonancia el idealismo filosófico considera que la última realidad es la espiritual, por encima de la física, es decir, lo mental antes que lo material. Enfatiza el valor de las emociones y el papel de la maduración, minusvalorando la transmisión cultural. La educación progresiva, ligada al constructivismo psicológico, pone el énfasis en el conflicto cognitivo que surge de la interacción con el medio (Gaviria, 2005).

Buena parte de los supuestos de esta orientación se encuentran en los aportes de Dewey, Piaget y Bruner (1997).

La desescolarización pone de manifiesto la falta de relevancia para el estudiante de los saberes escolares que aprenden, lo que convierte a esta posición en una “ideología” reactiva hacia las condiciones dominantes de la escuela considerando imposible su regeneración.

Las grandes orientaciones curriculares recogen como una de sus dimensiones formales la posición ante el conocimiento. (Borg, 2003) en la ordenación que hace de las perspectivas

en torno al currículum distingue cuatro grandes ideologías curriculares: la académica, la del eficientismo social, la del estudio del niño y la de la reconstrucción social. Dentro de cada variante, el conocimiento en la educación tiene un valor distinto.

Las perspectivas personales de los profesores relacionadas con el conocimiento son una dimensión sustantiva de sus creencias y conocimientos profesionales y son las que contribuyen a resolver, en una dirección o en otra, los dilemas que percibe el profesor cuando decide sus metodologías, su programa, sus unidades, sus contenidos, etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general, el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas (Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto & Barco, 1996). Las perspectivas epistemológicas y la opción que toma el profesor ante dilemas claves se reflejan en su práctica, lo que no quiere decir que sean posiciones explícitas que dirigen la reflexión previa a la toma de decisiones.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el análisis y alcance esperado, la investigación se enmarcó dentro del diseño mixto. Si bien predominó lo cualitativo, se incorporaron elementos cuantitativos. Dentro del enfoque adoptado, el estudio es de carácter descriptivo, ya que su propósito fue analizar los supuestos pedagógicos de los docentes de la UNP y su implicancia en las prácticas didácticas. Planteamiento que coincide con lo expuesto por Hernández Sampieri y otros (1998), quienes indican que los estudios descriptivos tienen como propósitos describir situaciones y eventos, es decir, cómo es y cómo se manifiestan determinados fenómenos.

Se identificó y se trabajó con las siguientes variables: Creencias didácticas que poseen los docentes, Actuación pedagógica, Escala de valores, Autoevaluación del docente sobre su práctica educativa.

Se aplicaron varias técnicas e instrumentos de recolección de datos como:

- **Encuesta:** Esta técnica fue utilizada para recolectar los datos que interesan a la investigación. La misma fue aplicada a los sujetos de estudios que conforman la muestra de la investigación.
- **La entrevista semi-estructurada:** Se combinan dos tipos de entrevistas: la estructurada y la no estructurada, que si bien cuenta con una guía para las preguntas, es más flexible y abierta y da posibilidades a que los entrevistados se expresen sobre los temas requeridos en la investigación. Las mismas fueron aplicadas a Directores académicos, docentes y alumnos de las diferentes Facultades de la UNP.

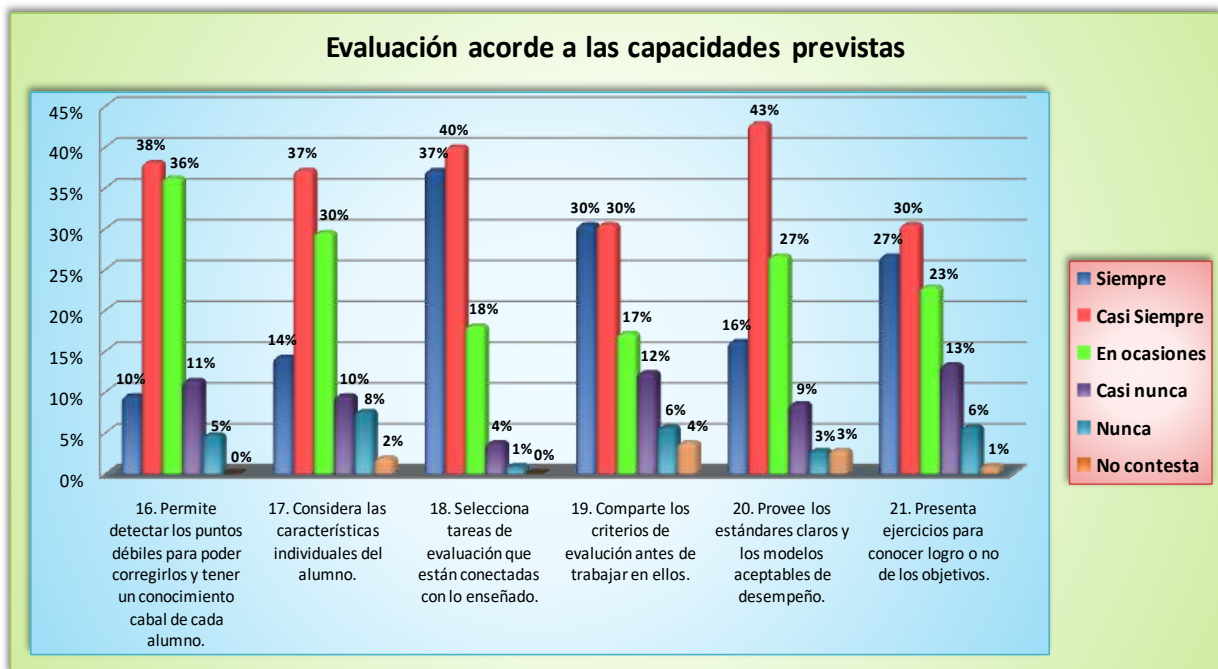
- **Análisis de documentos:** El análisis de documentos fue realizado con el fin de evidenciar el enfoque pedagógico –didáctico en los programas, planes anuales, e instrumentos de evaluación, en base a indicadores, para que a partir de los resultados se pudieran inferir las influencias de las creencias pedagógicas en los trabajos realizados.

En esta investigación las unidades de análisis estuvieron conformadas por Estudiantes, Docentes y Directores Académicos e Informantes claves de las diversas Unidades Académicas de la Universidad Nacional de Pilar.

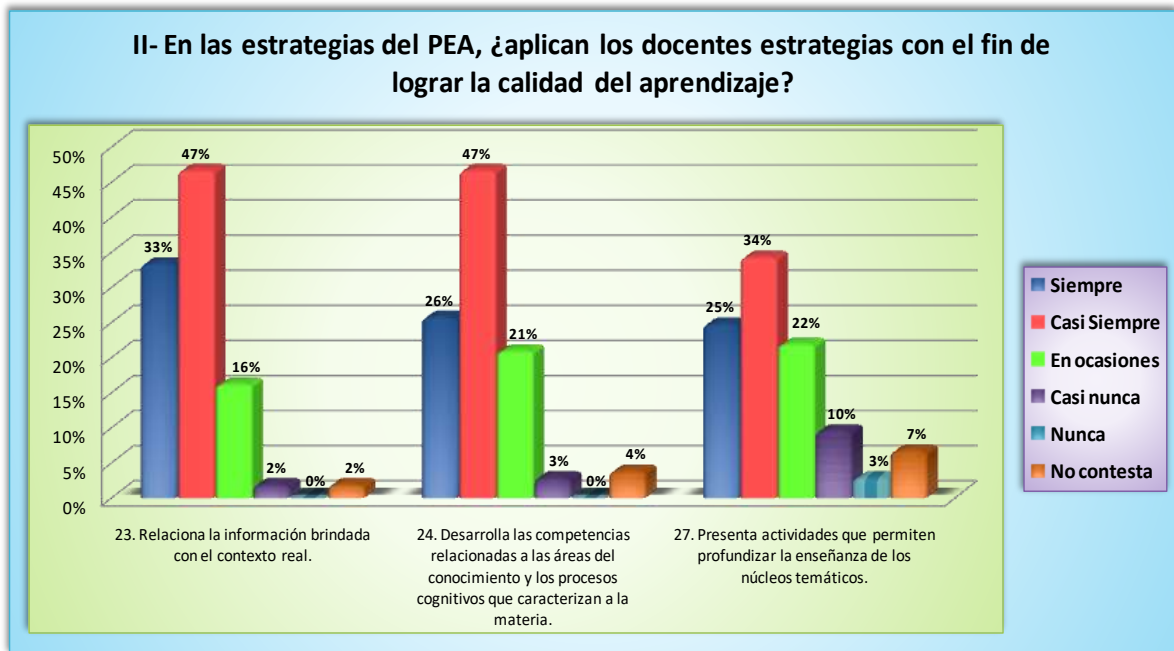
La muestra poblacional tomada en el estudio estaba constituida por 369 Estudiantes, 132 Docentes Universitarios, 5 Directores Académicos y 50 Informantes Claves de la UNP.

RESULTADOS

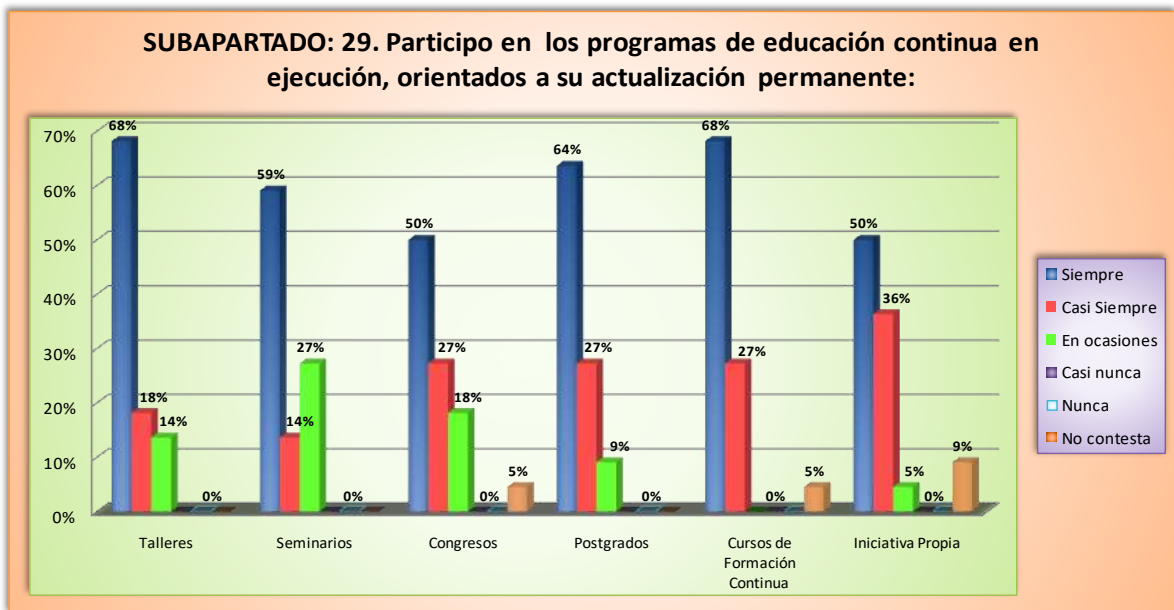
F1-Evaluación acorde a las capacidades previstas.



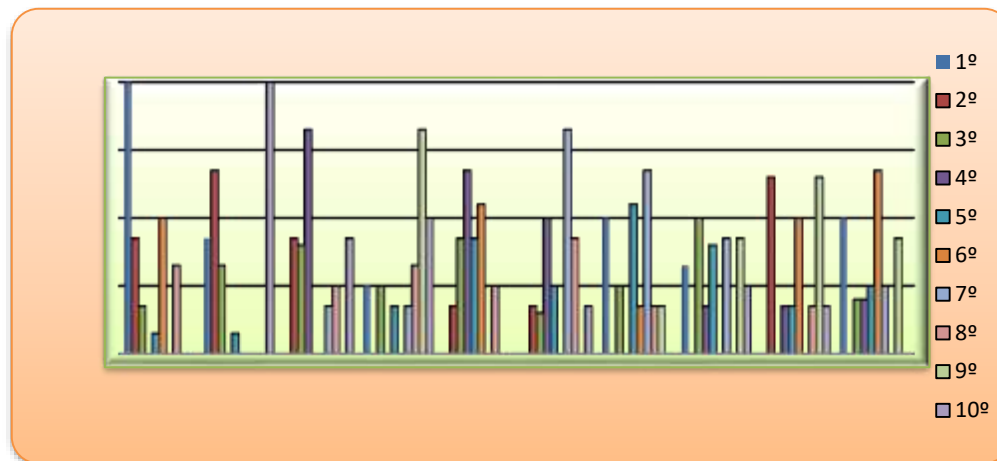
F2- Estrategias aplicadas para el logro del aprendizaje.



F3- Participo en los programas actualización permanente.



F4- Escala de valores que los docentes quieren inculcar en sus alumnos.



- * El respeto y la honestidad ocupan el 1º lugar con un 40%,
- * En 2º lugar, la responsabilidad con un 34%
- * En 3º lugar, la lealtad con un 33%. Se puede inferir que los valores son los que otorga la talla moral a cada individuo.

DISCUSIÓN

Según el gráfico F1, el 38 % de los alumnos respondieron que casi siempre las evaluaciones que presentan los docentes permiten detectar los puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento cabal de cada alumno, el 38 % respondieron, en ocasiones, en cambio un del 5% respondieron que nunca. Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).

El 37 % de los alumnos respondieron que en las evaluaciones que presentan los docentes casi siempre consideran las características individuales del alumno, sin embargo, el 30% respondieron, en ocasiones, y el 8 % dijeron, nunca Chadwick (1979). define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

El gráfico denota que el 40 % de los alumnos manifestaron que las tareas seleccionadas por los docentes casi siempre están conectadas con los contenidos desarrollados en clase, el 37% respondieron que siempre, y el 18 % dijeron que en ocasiones. Uno de los requisitos de las tareas docentes que se proponen para la metodología es que debe ser diferenciada, de forma

tal que la tarea esté al alcance de todos, que facilite la atención de las necesidades individuales de los estudiantes (Silvestre Oramas, 2002).

Del total de la muestra, el 30% de los encuestados comentaron que los docentes siempre comparten los criterios de evaluación antes de trabajar en ellos, asimismo el mismo porcentaje de alumnos manifestaron que casi siempre, el 17% dijeron que en ocasiones. Los criterios de evaluación (García, 2010) son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos.

El 43 % de la muestra de alumnos sostiene que los docentes casi siempre proveen los estándares claros y los modelos aceptables de desempeño, en cambio el 27 % manifestaron en ocasiones, el 16 % dijeron, siempre. Es preciso determinar qué queremos lograr, especificar claramente y con precisión qué deben saber y qué deben saber hacer los alumnos en cada nivel y materia, cuáles deben ser sus competencias y destrezas curriculares. Esto se especifica en los llamados estándares de rendimiento, que deben constituirse en orientación y guía de los resultados que debemos esperar. Unos serán los mínimos admisibles para certificar tales o cuales competencias, pero otros serán de ejecución máxima y servirán para promover la excelencia del sistema educativo para aquellos alumnos que tengan las condiciones para alcanzarlos.

Del total de la muestra, el 30% manifestaron que casi siempre los docentes presentan ejercicios para conocer logro o no de los objetivos, el 27 % dijeron que siempre, y el 23 % dijeron, en ocasiones. Considerando que el primer paso para implementar la valoración del aprendizaje en el aula es tener claridad sobre las metas, resultados u objetivos de aprendizaje de los estudiantes, debe identificar si sus objetivos de enseñanza están acordes con lo que quiere que los estudiantes sean capaces de hacer cuando completen su asignatura. Una forma de identificar sus objetivos de enseñanza es mediante el Inventario de Objetivos de Enseñanza (TGI), el cual es una autovaloración de objetivos instruccionales con tres propósitos: 1) Ayudar a los profesores universitarios a estar más conscientes de lo que desean lograr en cursos individuales. 2) Ayudar al cuerpo docente a seleccionar aquellas técnicas de valoración del aprendizaje en el aula, cuya adaptación y uso les permita valorar qué tan bien están alcanzando sus objetivos de enseñanza y aprendizaje, y 3) Brindar un punto de

partida a una discusión entre colegas acerca de objetivos de enseñanza-aprendizaje (Recursos Pedagógicos - Centro para la Excelencia Docente (CEDU)).

En relación a las estrategias aplicadas para el logro del aprendizaje, el gráfico permite apreciar que el 47% de los alumnos manifestaron que casi siempre los docentes relacionan la información brindada con el contexto real, el 33% sostienen que siempre y el 16 % dijeron que en ocasiones. El 47% de los alumnos respondieron que casi siempre los docentes desarrollan las competencias relacionadas a las áreas del conocimiento y los procesos cognitivos que caracterizan a la materia, el 26% manifestaron que siempre, y el 21 % dijeron que en ocasiones. Respecto a la presentación de las actividades que permiten profundizar la enseñanza de los núcleos temáticos, el 34 % de los alumnos declararon que casi siempre los docentes las aplican, el 25% expresaron que siempre y el 22 % revelaron que en ocasiones. Al respecto Brandt (1998) las define como, "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien". Es relevante mencionarle que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Por tanto, el docente es quien asume el proceso de articulación de las lógicas disciplinares con las posibilidades de apropiación de los sujetos que aprenden en situaciones y contextos particulares, creando una intervención didáctica en la que se manifiesta una lógica de la interacción, entendida como el sentido de los modos de dirigirse de los docentes y los alumnos, unos a otros.

En el gráfico se puede apreciar que el 47% de los alumnos manifestaron que casi siempre los docentes relacionan la información brindada con el contexto real, el 33% sostienen que siempre y el 16 % dijeron que en ocasiones. El 47% de los alumnos respondieron que casi siempre los docentes desarrollan las competencias relacionadas a las áreas del conocimiento y los procesos cognitivos que caracterizan a la materia, el 26% manifestaron que siempre, y el 21 % dijeron que en ocasiones. Ritchhart y Perkins (2005) consideran que la enseñanza de competencias cognitivas constituye un gran reto y, al respecto, proponen tres criterios para interpretar la eficacia de una intervención, que son: magnitud del efecto, persistencia del mismo durante un largo tiempo y transferencia de los aprendizajes a otras situaciones.

Respecto a la presentación de las actividades que permiten profundizar la enseñanza de los núcleos temáticos, el 34 % de los alumnos declararon que casi siempre los docentes las aplican, el 25% expresaron que siempre y el 22 % revelaron que en ocasiones.

El grado de participación de los docentes en los programas de actualización permanente (talleres, seminarios, congreso, cursos de postgrado) se ve reflejado en el cuadro n° 3, en el cual se evidencia la concienciación que poseen estos docentes de que la educación continua les permite la actualización constante de sus competencias y destrezas, procesos en los cuales "las instituciones de educación superior están conscientes del desafío que implica la sociedad del conocimiento, ya que la educación deberá ser entendida como un proceso integral, flexible y fluido.

En relación a los valores que inculcan los docentes, se puede visualizar en el gráfico n° 4 el grado de jerarquización, donde el respeto y la honestidad ocupan el 1° lugar con un 40%, seguido de la responsabilidad con un 34% y la lealtad con un 33%. Se puede inferir que los valores son los que otorga la talla moral a cada individuo. Así, los valores corresponden a una relación entre el sujeto que otorga sentido y significado al objeto, o a las cualidades que poseen sujetos y a las que le confiere cierta preferencia. En otras palabras, se trata de un proceso de jerarquización preferencial consciente o inconsciente que tiene vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad, tal y como lo sostienen García y Vanella (1999). Por tanto, los valores no son una esencia, no vienen dados por la naturaleza misma de los objetos ni de los sujetos, sino por la interpretación y valorización que se hace de ellos.

CONCLUSIÓN

Las siguientes conclusiones hacen referencia a las respuestas construidas en el proceso de investigación, las mismas están relacionadas a los planteamientos presentados sobre las creencias pedagógicas del docente universitario. En cuanto a la definición de creencias, se decidió seguir los aportes de Rokeach (1968, en Pajares, 1992) porque brinda una definición simple del concepto y plantea supuestos claros en la organización de las creencias. El autor define creencias como "proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de los que una persona dice o hace" (Rokeach, 1968:113, en Pajares, 1992). Presentan componentes afectivos que son capaces de activar emociones, componentes cognitivos vinculados al conocimiento y componentes conductuales que podrían activar la acción (Rokeach, 1968, en Pajares, 1992).

Luego del análisis y discusión de los resultados recabados se pueden plantear las siguientes conclusiones, de acuerdo a los objetivos específicos de este estudio:

Conocer las creencias pedagógicas sobre las que los docentes de la UNP fundamentan sus prácticas didácticas: Un punto importante a tratar en el estudio de las creencias es cuándo éstas se activan y se utilizan. En ese contexto, se dan situaciones particulares en el contexto educativo que impulsan a reflexionar y rever algunos aspectos pedagógicos ya previstos, en ese momento es cuando los docentes recurren a sus creencias, porque se enfrentan a dominios confusos en las que sus estrategias cognitivas y de procesamiento de información habituales no le ofrecen buenos resultados, ellos experimentan una incertidumbre pues no logran reconocer la información más relevante de la situación ni la conducta más apropiada. En algunos casos esta experiencia ayuda a reorientar el proceso de orientación –enseñanza - aprendizaje, proporcionando ayuda continúa individual y/o grupal, con carácter intencional en el ámbito cognitivo – afectivo, esto favorece el desarrollo profesional y personal de los estudiantes. Las visiones sobre uno mismo y los recursos personales, desde las propias habilidades hasta elementos de la personalidad, para relacionarse con los estudiantes y llevar con éxito una sesión de aprendizaje, son abarcados por las creencias sobre sí mismo y sobre los roles como docentes.

Pero, se evidencia también que una de las técnicas más aplicadas para desarrollar los contenidos propuestos es la técnica expositiva didáctica, y el instrumento de evaluación más utilizado son las pruebas orales y/o escritas, como herramienta para evaluar los contenidos desarrollados.

En cuanto a las fuentes utilizadas para planificar, los tipos de contenidos cognitivos, procedimental y actitudinal, para diseñar el planeamiento didáctico o el plan de clase, se evidencia que prevalecen los métodos y técnicas con enfoque tradicional, que sólo permite un aprendizaje conceptual, a pesar de tener conocimiento sobre el enfoque cognitivo y del Desarrollo personal.

La planificación como una herramienta, un apoyo para simplificar el trabajo, para ordenar los contenidos, para plasmar gráficamente las metas, las capacidades, y todos los procesos mentales que se mencionan en el marco teórico, se toman, como una obligación, un deber para con la Facultad, como algo que hace a la burocracia institucional. Si se toma en ese sentido, pierde todo su valor, el docente en algunos casos no ha descubierto la importancia de ordenarse, e incluso se comprueba en los documentos presentados, que los docentes en sus aulas desarrollan contenidos y determinadas actividades que no coinciden con las fechas determinadas en el plan anual, que desarrollan temas totalmente diferente. Estos docentes

son conscientes de las formas de planificar: sencillos, claros y flexibles, pero en algunos casos directamente la flexibilidad llega al punto de no corresponderse nada con nada.

En este sentido, Ortega y Gasset señala que nuestro comportamiento depende de nuestras creencias y que éstas apenas son objeto de nuestro pensamiento consciente, sostiene además que las creencias no siempre se formulan expresamente. No quiere decir que nunca se pueda ser consciente de ellas; quiere decir, que simplemente se operan desde el fondo de la mente, que se da por supuestas, y se cuenta con ellas cuando se piensa –son los supuestos básicos de las argumentaciones– como cuando se actúa –son los supuestos básicos de la conducta.

Analizar el nivel de coherencia que existe entre los supuestos pedagógicos de los profesores y las decisiones que determinan su práctica didáctica: Según las respuestas de la mayoría de los alumnos, en ocasiones los docentes preparan actividades adecuadas a los intereses y habilidades de los alumnos, el resto del grupo expresaron que casi nunca. Según G. Fariñas (1995) la investigación sobre los estilos cognitivos ha tenido gran importancia para la metodología, al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de éstos y también una mejora en los resultados académicos. Con esto queda postulado que los profesores pueden ayudar a sus estudiantes concibiendo una instrucción que responda a las necesidades de la persona con diferentes preferencias estilísticas y enseñándoles, a la vez, cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje constantemente.

En cambio, la mayoría de los docentes consultados manifestaron que preparan actividades adecuadas a los intereses y habilidades de los alumnos. Es muy importante tomar en cuenta que en esta parte del proceso didáctico, interactúan tanto el maestro como el alumno, considerándose un aprendizaje guiado, por lo que es necesario que se preparen actividades adecuadas a los intereses y habilidades de los alumnos. (Escamilla de los Santos, 2005)

Valls (1993) destaca la importancia de atender las demandas de los alumnos haciendo que las clases sean variables, flexibles y dinámicas, donde se huya de la rutina y sea factible desarrollar variedad de destrezas de aprendizaje, atendiendo al mismo tiempo la inteligencia emocional, es decir, autoestima, afectos, identidad, ética, sensibilidad.

Asimismo, los docentes optan por aplicar las estrategias metacognitivas, las que se convierten en herramientas vitales que permiten aprender a aprender ya que posibilitan la comprensión, el desarrollo eficiente y consciente de las tareas que permiten aprender cosas nuevas y usar los conocimientos para resolver problemas.

En ese sentido, considerando las respuestas a los cuestionarios presentados a docentes y alumnos, se puede notar la discrepancia con las manifestaciones de los docentes entrevistados, porque comentaron sobre su experiencia en la docencia universitaria en la que destacan la importancia de considerar las individualidades del grupo clase, en la planificación y desarrollo de las actividades pedagógicas, hablaron además, de la necesidad de implementar variedad de estrategias metodológicas teniendo en cuenta el grupo curso, de propiciar espacios de reflexión, de generación de ideas y opiniones, respetando las ideas o posturas divergentes en un marco de respeto, y de evaluación para la indagación de conocimientos y dominios de capacidades previstas en las planificaciones establecidas y la importancia de plantear autorreflexión personal sobre las propias actividades ejecutadas a lo largo de las unidades previstas en el planeamiento académico.

Determinar la escala de valores que los docentes de la UNP desean inculcar en sus alumnos a través de sus prácticas educativas: Algunos docentes manifestaron que fundamentan su enseñanza en el enfoque cognitivo y de desarrollo personal, aunque según el resultado de la encuesta de la mayoría de los docentes, se evidencia que sus creencias pedagógicas son más bien de enfoque tradicional. La práctica docente de los profesores que participaron en el estudio refleja varios indicadores deseables lo que sin duda propicia que los estudiantes valoren la experiencia de aprendizaje. Se retoman conocimientos previos y se destaca la responsabilidad del profesor para preparar y planear, para enfocarse al programa como eje de su acción, Se destaca además, la necesidad de que el estudiante aprenda a través del estudio independiente y en equipo, y sea consciente de su propio proceso de aprendizaje para lograr los objetivos de la materia.

Como es sabido, el principal objetivo de la educación es: el desarrollo integral de la persona que plantea, orientar el proceso de aprendizaje de los valores, actitudes y normas que incidirán, inicialmente, en el comportamiento y, posteriormente, en la personalidad del educando, influenciadas por las actividades desarrolladas por los docentes en las que se reflejan sus creencias y valores.

Algunos docentes coinciden al manifestar que su filosofía se cimienta en una práctica docente adaptada a los cambiantes tiempos, a las exigencias de la sociedad, en el trabajo constante centrado en la transferencia de los contenidos en forma efectiva y fructífera mediante actividades variadas y tendientes a que los/as alumnos logren demostrar lo aprendido mediante los trabajos propuestos dentro como fuera del aula.

En cambio, otros docentes comentaron que en el desarrollo de las clases se descuidan mucho los contenidos transversales, los valores y actitudes referidas a comportamientos individuales y/ o de grupos reducidos, valores que orienten su conducta de una forma coherente y sirva de referente en sus futuras interacciones sociales. Un grupo considerable de profesores, en sus respuestas destacan la importancia de los valores como la responsabilidad, la honestidad, solidaridad, la tolerancia y el respeto, son elementos claves para la correcta integración social del estudiante, los mismos deben ser inculcados y fomentados permanentemente.

Otros manifestaron que asumen una postura positivista ante los diversos desafíos propuestos por las Facultades, porque en primer lugar se trabaja con seres humanos necesitados de herramientas para un desenvolvimiento eficaz y efectivo a través de un apoyo constante durante el año lectivo, y en segundo lugar se proyecta a la formación de seres íntegros con valores a ser desplegados en la sociedad con proyección a un mejoramiento de la misma mediante el fortalecimiento personal y profesional con principios y valores que les permitan enfrentarse a distintas situaciones, y ser capaces de asimilar los cambios y en la búsqueda de soluciones adecuadas a los problemas que enfrenten.

Si se pretende saber cómo se van desarrollando las competencias, resulta necesario plantear tareas en las que se pueda comprobar si el alumno comprende y relaciona los conceptos que se están utilizando, si sabe aplicarlos con soltura, si manifiesta actitudes de cooperación o comportamiento acordes con determinados valores que se pretenden fomentar, etc.

Conocer el resultado de la autoevaluación que los docentes realizan sobre sus prácticas pedagógicas: En relación a esta pregunta algunos profesores entrevistados sostuvieron que el resultado de la autoevaluación constituye la base permanente para la programación de las actividades diarias, semanales, quincenales, etc., por parte del profesor, así como para establecer actividades y procedimientos más adecuados para salvar las dificultades que puedan producirse. Otros destacaron la falta mecanismo que les permitan realizar una autoevaluación de su propio desempeño, para así tener conocimiento de la eficacia de su manera de proceder en la impartición de la disciplina, y poder corregir aquellos aspectos que no han resultado.

Asimismo, una minoría de los docentes entrevistados respondió que todo profesional de la enseñanza, debe realizar una reflexión, para autoevaluar, valorar su trabajo con el fin de ejecutar una mejora continua en su desempeño docente. Otros docentes hicieron un comentario similar, que según sus experiencias consideran interesante la autoevaluación

como un mecanismo de reflexión que proporciona informaciones sobre el grado de cumplimiento de los objetivos y puede ayudar a sacar conclusiones acerca de los puntos fuertes y débiles y realizar un proceso de realimentación positiva en base a los resultados del aprendizaje obtenidos por los alumnos. Este acto de reflexión desarrolla la capacidad de crear e innovar el desarrollo de las clases ante las exigencias del mundo actual, ante jóvenes ávidos de conocimiento y con medios bibliográficos y tecnológicos a los actualmente se pueden acceder. Los que permiten, profundizar las partes relevantes de la información a través de comentarios, preguntas para verificar el aprendizaje e instar a que participen la mayoría. La evaluación le proporciona al docente información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase.

En ese sentido, vale recordar que los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, implica un proceso constructivo interno, auto estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal; se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo; es un proceso de (re)construcción de saberes culturales; el grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento. (Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, 2002)

Una de las metas que debe tenerse presente en todo momento y hacia la cual se tendría que aspirar en toda situación de enseñanza, es el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en docentes y alumnos. Así como el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación, la actividad de autoevaluación debiese ser considerada igualmente relevante ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autónomo o autorregulado.

En cuanto a la Evaluación acorde a las capacidades previstas, los resultados evidenciaron las inconsistencias en las creencias de la mayoría de los docentes en relación a la autoevaluación. Si se pretende saber cómo se van desarrollando las competencias, resulta necesario plantear tareas en las que se pueda comprobar si el alumno comprende y relaciona los conceptos que se están utilizando, si sabe aplicarlos con soltura, si manifiesta actitudes de cooperación o comportamiento acordes con determinados valores que se pretenden fomentar, etc.

Así pues, se resalta el comentario de unos pocos, que sugieren que cualquier cambio debería estar soportado por un proceso reflexivo que ayude al docente a revisar la efectividad de sus prácticas y repensar en nuevas formas de enseñanza.

Si bien son diversos los mecanismos que puede llevar a efecto es evidente que uno de ellos consiste en hacer una valoración de los resultados del aprendizaje obtenidos por los alumnos. El análisis de la información, como calcular el grado de cumplimiento de los objetivos específicos por parte del grupo, puede ayudar a sacar conclusiones acerca de los puntos fuertes y débiles de la explicación y realizar un proceso de realimentación positiva de la docencia, el profesor, como profesional de la enseñanza, debe llevar a cabo una valoración de su de trabajo para la mejora continua de su desempeño. Por tanto, se sugiere implementar uno de los mecanismos de autoevaluación para la mejora de la docencia que consiste en la realización de un análisis de los resultados del aprendizaje de los alumnos, esto estaría propiciando la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

LISTA DE REFERENCIAS

- AGUERRONDO, Inés, 2003, Formación docente: desafíos de la política educativa, Cuadernos de Discusión 8, SEP, México.
- ANDRÉS, G. & Echeverri, P. (2001), Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Magisterio. Bogotá.
- APARICI, R.; GARCÍA, A. (1988). El material didáctico de la UNED. Madrid: ICE-UNED
- AUSUBEL, D; Novak, Josep; Hanesian, H (1987) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México.
- BRANDT, M. (1998). Estrategias de evaluación. Barcelona. España
- BRUNER, Jerome (1997): Prefacio a la edición española e inglesa; Cultura, mente y educación en: Educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid.
- CHADWICK, C. (1979). Tecnología Educativa para el Docente. Buenos Aires: Paidós.
- GAVIRIA, J. L. y Tourón, J. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de los sistemas educativos: un concepto dinámico de eficacia. En J. Jornet y G. Ramos Santana, Problemas de la medición y evaluación educativas (pp. 227-246). Valencia: Grupo GEM, Departamento MIDE.
- GARCÍA, I. (2010). Sistema de evaluación. Universidad de Salamanca.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989): Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Síntesis.

- FRIDA DÍAZ-BARRIGA Arceo y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista), Mc Graw-Hill, México, 2002, p.p. 31 y 36.
- PARDO, A. (2018). Aportes del pensamiento visible para una formación integral. Ficha VALORAS. Buenos Aires.
- PERKINS, D., Tishman, S., Jay, E. (1998). Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Buenos Aires.
- RITCHHART R., CHURCH, M., MORRISON, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires. Paidós.
- SILVESTRE, Margarita y ZILBERTEIN, José (1999) ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? México: CEIDE