

LA HERMENÉUTICA COMO EJE DE MEJORA CONTINUA EN LA PLANEACIÓN DOCENTE

Mtro. Sinuhé Mayolo Tejeda Pérez



TÍTULO DEL TRABAJO:

**La hermenéutica como eje de mejora
continua en la planeación docente**

AUTORES:

Sinuhé Mayolo Tejeda Pérez

AFILIACIÓN INSTITUCIONAL:

Docente Universidad IEU

CORREO ELECTRÓNICO:

stejedaperez@yahoo.com.mx

Resumen.

En este trabajo se presenta el diseño de una propuesta de evaluación enfocada las planeaciones docentes dentro de un enfoque de competencias. Si bien, el discurso educativo en México considera el aspecto cualitativo dentro de la evaluación, la realidad dentro de las aulas no es coherente con el mismo; con esta propuesta se pretende rescatar la evaluación cualitativa, basada en las experiencias, que ha sido olvidada y soslayada por las instituciones encargadas de realizar las reformas educativas vigentes, las cuales se enfocan en indicadores cuantitativos que reflejan de manera parcial el desempeño del alumno, pero de igual manera, el del docente, coartando de esta manera la capacidad de autorreflexión y mejora de su propia práctica y llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la mecanización.

Abstract.

This paper presents the design of an evaluation proposal focused on teaching planning within a focus on competencies. Although the educational discourse in Mexico considers the qualitative aspect within the evaluation, the reality within the classrooms is not consistent with it, with this proposal it is intended to rescue the qualitative evaluation that has been forgotten and ignored by the institutions in charge of carry out the current educational reforms, which focus on purely quantitative star indicators that partially reflect the performance of both the student, and in the same way, that of the teacher, limiting the capacity for self-reflection and improvement of their own practice and leading the process Teaching-learning towards mechanization.



Keywords:

- **Teacher planning**
- **Qualitative evaluation**
- **Experiences**
- **Feedback**

Palabras clave:

- **Planeación docente de aprendizaje**
- **Evaluación cualitativa**
- **Vivencias**
- **Retroalimentación**

Contenido

1. **Introducción**
2. **El problema**
3. **Objetivo de la investigación**
4. **Método y materiales**
5. **Marco teórico**
6. **Resultados**
7. **Discusión**

Introducción.

En los últimos años, los sistemas educativos del mundo han presentado cambios enfocados hacia el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, por lo que estos aspectos se engloban en las competencias, ya que éstas incluyen la movilización de estos elementos en diversas facetas de la vida diaria traducidas en aptitudes (Cano 2008), lo que permite a los alumnos responder a un mundo cambiante y adquirir los mismos conocimientos genéricos que le permitan continuar otros en su vida diaria, de manera paralela, este fenómeno ha obligado a un cambio en la docencia con respecto al enfoque de la enseñanza tradicional y conductista, transformándolo en la tarea de plantear situaciones y actividades de aprendizaje donde el docente pasa de ser el centro de la clase a ser un guía en la generación del conocimiento, así como las experiencias de sus alumnos dentro de un contexto específico, tal como lo plantea Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), donde argumentan que:

La función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad (p: 6).

Cabe señalar que estos cambios conceptuales de enfoques pedagógicos, cognitivos, de aprendizaje y curriculares, se originaron por las reformas educativas en los diferentes niveles académicos transformando el papel del docente dentro del aula, así como fuera de ella, es decir en la parte de cómo se evaluaba su desempeño y los instrumentos que se utilizaban para hacerlo.

El problema.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la evaluación desde sus diferentes enfoques (hacia el docente y desde el docente) ha sido tema de observación y estudio. En el presente trabajo se explora el desarrollo histórico de la evaluación a nivel internacional y nacional situándolo como referente del papel que ésta desempeña dentro del proceso educativo, no sólo desde la perspectiva aplicada al estudiante, sino también del trabajo académico que los docentes realizan de forma cotidiana, de igual manera evidencia al docente no como el único actor dentro de la educación, pero sí como uno determinante para motivar el aprendizaje dentro del aula. Por otra parte, se expone la importancia de la evaluación como agente de cambio a nivel de procesos de adquisición del conocimiento que derivan en individuos capaces de auto gestionarlo, y por lo tanto, actuar de una manera consciente de las acciones que deben de seguir para volverse autocríticos con respecto a la manera en que aprenden y construyen conocimientos en función de los ya adquiridos.

Por otra parte, se ha mencionado que las transformaciones en el enfoque educativo, en lo correspondiente a la evaluación, podrían ser un factor de cambio que coadyuve con el favorecimiento de la adquisición de los conocimientos en los alumnos. Aunque es un concepto que se maneja de manera genérica, la evaluación adquiere connotaciones propias del contexto en el que se desarrolla.

Tomando como referencia lo anterior, surge la importancia de tener un instrumento que permita verificar y asegurar que los docentes estén alineados con el enfoque de competencias que hoy en día se maneja; se fundamenta en evitar la simulación de tener un modelo educativo y no incluir su esencia y enfoque pedagógico en la elaboración de las planeaciones de los contenidos temáticos de las materias.

Si bien es cierto que el tema relacionado con la evaluación ha sido y sigue siendo estudiado desde las aristas posibles que involucran al proceso y sistema educativo, la importancia de este estudio radica en el replanteamiento de una mejor manera de concebir los instrumentos cualitativos de evaluación que se aplican al trabajo docente, a la vez, que éstos coadyuvan con la retroalimentación, mejora e innovación de la práctica de los mismos, y mediante esto, facilitar que el propio docente tenga conciencia de cómo evoluciona en su trabajo y contar con un parámetro mejor fundamentado que un sólo “entregado” o no “entregado”, así como tener un instrumento pertinente y contextualizado para evaluar las planeaciones docentes en función del modelo basado en competencias. De ahí la importancia de que el análisis del proceso de aprendizaje no sólo se enfoque en el alumno sino también en el docente teniendo como eje sus experiencias; por otro lado, es conveniente mencionar que la mayoría de la literatura hace referencia al enfoque de la evaluación con respecto al estudiante; sin embargo, los principios de evaluación no son excluyentes en lo que respecta al trabajo docente, ya que éste también se encuentra inmerso en un enfoque por competencias; lo que permite una contextualización de dichos principios e instrumentos hacia su desempeño.

¿Qué se sabe del problema?

Como la generación del conocimiento en las diferentes ramas, la evaluación también experimentó diversos cambios a lo largo del tiempo, por lo que Álvarez (2001), explica que “el detonante que originó el boom en el cambio en la manera en que se evalúa se originó en la década de los 50” (p: 19). Por otra parte, Bloom se centra en el aspecto cognitivo, por lo que se le asoció con el enfoque conductista; sin embargo, su enfoque es amplio en lo que a las últimas actualizaciones respecta, es decir que

éstas van de medir aspectos cognitivos hasta métodos, tal como lo expone López (2014). A partir de Bloom, la acción evaluativa pasó de ser un elemento cuantitativo a un proceso lleno de variables cualitativas o mixtas. En ésta se observa cómo los aspectos, sobre los que gira la evaluación, se transformaron dando cabida a los procedimentales y actitudinales.

Como se observa en los sistemas educativos alrededor del mundo, las reformas educativas contribuyeron en gran medida a los cambios que se presentaron con respecto a la cosmovisión de los agentes educativos. Parafraseando a Rueda (2004), estas reformas fueron impulsadas, en primera instancia y a manera de recomendación, por organismos internacionales que propusieron nuevos esquemas educativos que se moldearon a las condiciones del mundo actual, estas reformas se han dado en educación básica y media superior.

En México se sigue una tendencia similar con la educación media superior, cabe mencionar que dentro de los aspectos torales que motivan la reforma educativa en nuestro país, es el de promover las competencias genéricas o claves que son las que se cultivan para cualquier momento y aspecto de la vida; por último es de importancia comentar que las reformas mencionadas parecieran poner especial énfasis en los procesos pedagógicos que se llevan dentro del aula, y con ello buscar un cambio que resulte en el enfoque de enseñar mediante situaciones, y por ende, actividades de aprendizaje que originen en los alumnos algo significativo.

Aunque en líneas anteriores sólo se mencionan las reformas a nivel medio superior; sin embargo, la educación superior no es ajena a ellas, ya lo menciona Moreno (2012), donde argumenta que “las reformas del sistema educativo mexicano puestas en marcha en la última década abarcan todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad [...]” (p: 3), es decir que

para la educación superior, en México, no existe una reforma por lo menos no como la hay para los niveles anteriores impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP); pero, las Instituciones de Educación Superior (IES) no se han quedado con los brazos cruzados en lo que respecta a implementar acciones que sean coincidentes con los niveles de educación preliminar, con el fin de converger entre los enfoques pedagógicos que apuntalan el proceso educativo.

Dentro de estas acciones, se encuentran las referentes a la forma de evaluación² dentro del aula, sentando con esto las bases y los antecedentes para los cambios que se generan en este nivel educativo correspondiente al enfoque del proceso del aprendizaje. Si bien el enfoque de la evaluación en el modelo educativo mexicano es puramente cuantitativo, este aspecto no puede, ni debe obedecer exclusivamente a éste. Desde una perspectiva personal, la reforma educativa en México, con su enfoque en la Educación de Calidad (SEP, 2008), genera dudas sobre cómo el concepto de *calidad* se plantea, analiza, desarrolla y evalúa en el modelo educativo mexicano.

De tal forma que se empezará con la premisa de definir qué *calidad* es un concepto que también se contextualiza en función del enfoque donde se aplique, es decir, el integrar este concepto de manera unilateral al proceso educativo sólo ejercido por las instituciones, representa un sesgo referente al reduccionismo instrumental (Moreno et. al, 2010; p: 2), ya que se pretende limitar el concepto de calidad en el ambiente educativo a pruebas estandarizadas, olvidándose de aprendizajes como la creatividad o la innovación.

Un ejemplo de lo anterior es la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), la cual mide el desempeño en habilidad

²En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez 2001).

lectora y matemática, se utiliza como indicador del nivel de desempeño tanto de alumnos como de docentes a nivel básico y medio superior. Lo anterior por consecuencia también se vería reflejado como un sesgo del reduccionismo racionalista (Ibídem), pues al suponer que dictando las nuevas estrategias tomando como eje sólo a los docentes, de manera inmediata se vería reflejado un cambio positivo sobre la educación, olvidando y poniendo de lado los demás factores que influyen en ella como el factor económico al que la sociedad está expuesto. En función de lo anterior, y hablando de evaluación docente, un referente histórico en México es la evaluación al desempeño docente que se formalizó a partir de 2008 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual evaluó a los docentes de educación básica y educación media superior pretendiendo conocer el desempeño pedagógico y del área de conocimiento de los maestros, a partir de pruebas estandarizadas. Si es cierto que el docente juega un papel fundamental dentro del proceso educativo, y las líneas de acción para replantear a éste, no es la única vía, además de apelar a su profesionalismo y profesionalidad, pues debe contar con que sus alumnos y sociedad en general, a la cual pertenece, cuente con las condiciones mínimas a nivel económico para satisfacer sus necesidades.

Asimismo, se ha mencionado que son diversos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, en lo correspondiente a la labor docente, no se debe olvidar el papel que realizan las instituciones educativas cuando los evalúan en su desempeño; parte de esta, toma como referencia a las planeaciones que realiza el docente, ya que en ellas se observa, entre otras cosas, si el profesor está alineado con el modelo educativo, enfoque pedagógico, objetivo de la materia, entre otras cosas más allá que una asignación de una calificación que clasifique al maestro como competente o no competente en su labor, y que son necesarias para que las situaciones de aprendizaje sumen a que el alumno trascienda en el

aspecto cognitivo dentro del aula, esto sin perder de vista la definición de evaluación antes mencionada y no la que considera como su único objetivo la asignación de una calificación. Debido a esta perspectiva, los cambios experimentados en este nivel educativo están íntimamente relacionados con lo que Rama (2006) denomina de manera genérica en su artículo “la tercera reforma de la educación superior en América Latina”, donde menciona seis puntos principales:

1. Desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad para reducir la inequidad de proceso, y el lento pasaje del estado educador al estado evaluador.
2. Comienzo del proceso de internacionalización de la educación superior a partir del ingreso de nuevos proveedores, y la conformación de tres sectores (público, privado local y privado internacional) en el marco de una amplia competencia global regulada en base a calidad.
3. Nacimiento de la educación virtual no presencial y el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas con el nacimiento de nueva modalidad de competencia en la educación superior entre IES presenciales e IES virtuales.
4. Nuevas demandas de educación, de habilidades y de destrezas por parte de la sociedad
5. 5. Incentivación y orientación directa a la demanda, a través de sistemas de financiamiento orientados hacia determinados sectores (indígenas) y hacia determinadas carreras (técnicas) e instituciones (no universitarias), y el nacimiento de una economía de la educación superior, en el cual los demandantes comienzan a requerir libertad para escoger sus propios recorridos curriculares universitarios.
6. Desarrollo de una diversidad universitaria con base en especializaciones, diversidad de modalidades pedagógicas, alianzas internacionales, tipos

de titulación, en un proceso donde la universidad comienza a transformarse en un diálogo de diversidades culturales, en una institución multicultural e inclusiva (p: 20).

Para el presente trabajo los puntos uno y cuatro son fundamentales, éstos adquieren mayor peso debido a que cuando se habla de la demanda de habilidades y destrezas no se puede negar remitiendo a las competencias, por lo cual se debe retomar la definición del apartado anterior donde se menciona a la evaluación como gestora del aprendizaje, como una oportunidad donde se accede al conocimiento e información mediante herramientas y técnicas que también promuevan las habilidades. Por lo tanto, Rama menciona que la educación superior se está modificando para responder a las necesidades existentes. Como resultado de este inevitable cambio, para Latinoamérica y el Caribe en el año 2007, se creó el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), en dicho proyecto se tratan aspectos educativos que van desde las condiciones mínimas que deben existir para brindar educación, pasando por el papel que el estado tiene que cumplir como promotor de la educación, así como de los indicadores que se proponen para crear y dar seguimiento a una educación de calidad, englobando los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación.

Dentro de los aspectos que se mencionan de manera reiterativa se encuentra la evaluación. Cuando se habla de ésta es necesario tener en mente dos implicaciones, el enfoque al alumno y la realizada sobre el docente; es indudable que ambos están relacionados, ya que por relación de causa-efecto las actividades que el docente diseña conllevan o no al aprendizaje deseado en el estudiante; por otra parte, el docente es el encargado de diseñar los instrumentos de evaluación que estén alineados, con el objetivo que persigue, así como los contenidos y sobre lo que desea medir. Es necesario mencionar que en ningún momento se habla de la asignación de una calificación como el objetivo de la evaluación. Asimismo, el docente como parte fundamental, tanto de la parte académica y ad-

ministrativa necesita ser monitoreado en su actuar desde estos enfoques, siempre con el objetivo de mejorar en su práctica y no el de ser calificado como competente o no competente en su desempeño.

En lo referente al caso de México, Ordorika (2004), menciona que “la evaluación de la educación en México se estructura a partir de iniciativas poco coordinadas, que persiguen fines distintos y generan mensajes diversos, en muchas ocasiones contradictorios, hacia las instituciones, programas y actores de la educación superior” (p: 14). Con esto se puede observar que la evaluación presenta desafíos y dificultades, tanto desde el punto de vista operacional como del objetivo que persigue; sin embargo, estas dificultades no obedecen de fondo al sentido de ser de los modelos educativos, sino a la manera en que fueron y siguen siendo instrumentados por las instituciones.

La problemática de la evaluación pareciera que se encuentra en la instrumentación y en la misma concepción de ésta. Hablando en específico del trabajo docente se indagó sobre las propuestas de los instrumentos ya existentes de evaluación, de las planeaciones docentes en otras universidades, así como diferentes niveles educativos, derivado de esta búsqueda se mencionan los trabajos realizados por Ascencio, (2016) y la de Cardoso et. al, (2011), donde se refieren a los aspectos que se pueden tomar en cuenta para evaluar las planeaciones, tanto de fondo como de forma (modelo educativo, enfoque pedagógico, actividades de aprendizaje, productos de aprendizaje, recursos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación), así como los de Correa et. al (2003) y Cabrero et. al, (2008), donde sólo se encontraron aspectos observables en las planeaciones docentes, así como modelos de evaluación.

Objetivo de la investigación.

Diseñar un instrumento de evaluación cualitativa basado en las experiencias de los docentes para las planeaciones que entregan en el nivel superior dentro de un modelo basado en competencias.

Método y materiales.

La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo, que de acuerdo a Martínez Rodríguez, (2011):

La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social [...]. En realidad tales aclaraciones se explican o tienen sentido en razón del hecho mismo de que fueron generadas a través de un proceso que tomó en cuenta las perspectivas de los participantes [...] (p: 16).

El marco epistemológico que sustenta a la investigación cualitativa está alineada con la misma, ya que se fundamenta en la fenomenología creada por Husserl, Szilasi, W. (1973), expone el doble significado de la fenomenología:

Es preciso describir como fenómenos las acciones subjetivas de conocimiento -que él llama «actos»-, pero también lo aprehendido por el conocimiento, es decir, el fenómeno que se ofrece desde sí mismo en la aprehensión cognoscitiva, el fenómeno que se muestra (p: 26).

Esto explica acerca de las dos perspectivas que debemos considerar al estudiar un tema desde este enfoque, por un lado la interpretación del

fenómeno estudiado con el sustento científico correspondiente, y por el otro el fenómeno como tal. Otro punto relevante y que ayuda a la alineación entre el enfoque cualitativo y el marco epistemológico utilizado, es la relación que guarda la fenomenología con la práctica tal como lo describe Van Manen (2007; p: 13).

En algún sentido toda la fenomenología está orientada a la práctica-la práctica de la vida, pero desde la perspectiva de nuestras preocupaciones pragmáticas y éticas se tiene especial interés en la fenomenología. Hay preguntas de cómo actuar en cada relación y situación diaria. Esta preocupación pragmática se llamará “fenomenología de la práctica”. Así, se explora cómo la fenomenología de la práctica que puede conversar con nuestras vidas personales y profesionales (Traducción propia). El diseño de investigación es investigación-acción, de acuerdo a (Álvarez Gayou, 2003) citado por Sampieri et. al, (2006; p: 714), argumenta que “la finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas”.

En relación a los párrafos anteriores, el procedimiento metodológico que se siguió para el presente estudio fue el siguiente: en primera instancia, y de acuerdo al diseño de esta investigación (investigación acción), la manera de involucrarse con la realidad estudiada se dio mediante un proceso natural, ya que dentro del trabajo diario está la valoración del desempeño a los que están sujetos los docentes; por lo que esto permitió detectar la necesidad del diseño de un instrumento cualitativo que en lugar de verificar si contaban o no con un rubro en específico en las planeaciones, o en el mejor de los casos que otorgara una calificación de la planeación, permitiera la retroalimentación del trabajo realizado; por otro lado, otro detonante de esta necesidad son los comentarios en los cuerpos colegiados donde los docentes externaban que los instrumentos aplicados no eran de utilidad para la mejora en sus planeaciones.

Con respecto a la manera en que se aplicó la fenomenología-hermenéutica a este estudio, Van Manen (2003), comenta que aunque no existe una metodología para llevarla a cabo hay un camino entre el empirismo y los métodos reflexivos, es decir la experiencia hacia el fenómeno y los aspectos que conciernen al significado del mismo. Extrapolando estos conceptos al contexto del estudio se tomó la parte empírica correspondiente a la experiencia personal como docente, así como de las prácticas informales con colegas de educación superior acerca de los instrumentos aplicados para medir el desempeño dentro de las instituciones; para estructurar esta perspectiva se utilizó como camino la metodología de la teoría fundamentada desde el enfoque de la filosofía hermenéutica.

La teoría fundamentada es definida por Strauss y Corbin (2002), como un método de análisis cualitativo de los textos escritos, obtenidos como resultado de entrevistas en profundidad o semiestructuradas. Por otra parte, se utilizan observaciones directas que pueden ser registradas en video o en fotografía y que, en cualquier caso, deben tener un registro escrito para el caso de este estudio fueron las grabaciones de audio y posterior transcripción de las entrevistas. Esta definición indica que la teoría fundada tiene un énfasis especial en el procedimiento, tanto en el proceso de obtención de los datos como en su codificación en palabras de los incidentes recogidos en el proceso. Esta codificación en palabras claves permite agrupar los datos en categorías, conceptos o constructos para establecer semejanzas y diferencias entre las categorías identificadas. De ahí, la necesidad de definir con claridad el término categoría que va a permitir hablar de teoría (Ángel, 2010).

Es necesario precisar que el concepto de teoría bajo este enfoque no es el tradicional, si no que gira en torno al establecimiento de rasgos signi-

ficativos y sistemáticos sobre el objeto de investigación y no pretende la universalidad de un fenómeno (Ángel, 2010).

La metodología se aplicó a una muestra determinada por conveniencia, ya que este tipo de muestreo es coherente con el enfoque cualitativo del estudio. Además, se entrevistaron 50 docentes que cumplieron los criterios de selección correspondientes:

- Disponibilidad para realizar la entrevista.
- Ser docente frente a grupo.
- Haber sido objeto de evaluación en su desempeño frente a grupo.
- Haber realizado planeaciones didácticas.
- Haber sido objeto de evaluaciones en las planeaciones didácticas.

Para llevar a la práctica la metodología seleccionada se continúa con el proceso de construcción y validación de las narrativas prototipo de acuerdo al proceso de seis pasos (Rennie, et. al, 1988) citado por Ángel (2010):

1. Recogida de las narrativas.
2. Categorización.
3. Memoing.
4. Parsimonia.
5. Construcción del prototipo.
6. Validación del prototipo.

Una vez llevados a cabo todos y cada uno de los pasos anteriores, derivando en la creación de la narrativa prototipo, se prosiguió a la construcción del instrumento que es objeto del presente trabajo, y después de haber recolectado y analizado las vivencias de los docentes con respecto

a su experiencia y perspectiva de la evaluación de las planeaciones didácticas, éstas se tomaron como ejes para realizar una propuesta de la rúbrica valiéndose de la taxonomía SOLO³ (Biggs y Collins,1982) y el fundamento de la rúbrica global u holística (Martínez, 2008), ambos citados por García-Sanz, M.P. (2014), de igual manera se toma el enfoque de Perrin B. (2001), quien menciona sobre la evaluación de las innovaciones basada en los fracasos, esto permitiría el planteamiento de actividades de aprendizaje o evaluación enfocadas a las áreas de oportunidad con la posibilidad de generar innovación en las prácticas docentes, hay que recordar que el tema de la innovación dentro de la planeación es un posibilidad que puede ser producto del instrumento que se propone en este trabajo.

Cabe destacar que con la ayuda de expertos, tal como lo señala Ding y Hershberger (2002), citado por Peris et. al, (2015), el instrumento fue sometido a este análisis y observaciones por parte de cinco doctores de la Universidad Veracruzana del doctorado en investigación educativa y un investigador especialista en la elaboración de rúbricas e instrumentos de evaluación.

Siguiendo el procedimiento de validación propuesto por Peralta (2017), donde se hace referencia a la validación por parte de expertos, a los doctores que aceptaron participar se les proporcionó la propuesta del instrumento de evaluación, así como las matrices de validación tanto para los ejes como para los rubros del antes mencionado, con el objetivo de que realizaran las observaciones pertinentes. Después de haber sido validado por parte de los expertos, la propuesta del instrumento se puede observar en la siguiente liga debido a su extensión: http://www.mediafire.com/file/rywh2o5obte9p1e/R%25C3%259ABRICA_PARA_LA_EVALUACI%25C3%2593N_DE_LA_PLANEACI%25C3%2593N_DOCENTE.docx/file

³Structured of the Observed Learning Outcomes.

Marco teórico.

En apartados anteriores, se ha mencionado que las transformaciones en el enfoque educativo, en lo correspondiente a la evaluación, podría ser un factor de cambio que coadyuve con el favorecimiento de la adquisición de los conocimientos en los alumnos y en los docentes. Aunque es un concepto que se maneja de manera genérica, la evaluación adquiere connotaciones propias del contexto en el que se desarrolla.

Existen diferentes definiciones en función de la perspectiva de cada autor; sin embargo, por el enfoque de este trabajo, se retoma la definición de Álvarez (2001) quien afirma que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p: 12). Autores como Celman (1998), menciona que “la evaluación de las estrategias de aprendizaje puestas en juego durante el proceso de construcción de los conocimientos, es un área de alta potencialidad educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación de dicho proceso” (p: 21), ambos autores coinciden en que la relación conocimiento-evaluación está presente de manera implícita en el proceso evaluativo, por lo que las diversas corrientes filosóficas del conocimiento también tienen su perspectiva de la misma, debido a esto las universidades han adoptado y modificado sus enfoques pedagógicos y reformulado sus estructuras curriculares basándolas en corrientes que van desde el constructivismo hasta el enfoque por competencias. Esta alineación entre la coherencia epistemológica y la creación de los modelos educativos, incluyendo su estructura curricular sigue siendo tema de discusión, ya que por una parte se tienen modelos que están sustentados por corrientes filosóficas que no se llevan a cabo dentro de las aulas y parecieran obedecer

a una moda que a la contextualización de las necesidades de conocimiento de quienes conforman el proceso educativo.

Es notable la contraposición que existe entre dos enfoques con respecto a la evaluación. Por un lado, se tiene un enfoque en donde no se considera al sujeto para la construcción del conocimiento, y por lo tanto, no es partícipe en el mismo siendo sólo consecuencia de los instrumentos de medición estandarizados que poca información aportan acerca de los procesos cognitivos del individuo. Por otra parte, existe un enfoque donde el sujeto es el que genera el conocimiento a partir del contexto en el que se sitúa, además de esto el docente juega un papel determinante en lo que respecta a la motivación del conocimiento en el individuo, este último enfoque es el observable en la actualidad con respecto a la evaluación.

Con las contribuciones de Bloom, el enfoque sociohistórico, entre otros, en la actualidad, la concepción de la evaluación ha evolucionado de un acto final hacia una variedad de diferentes momentos en los cuales son observables diversos aspectos y variables que contribuyen a decidir si las actividades de aprendizaje diseñadas sirven para medir lo que en realidad se quiere. Esto motivó el desarrollo de las diferentes teorías del aprendizaje que, a su vez, están ligadas al proceso de su evaluación, pero además no desvinculan la cohesión que el aprendizaje tiene con respecto a la cultura, nivel económico, entorno geográfico, y otros aspectos socioformativos que influyen en gran manera la forma en que se diseña la evaluación considerando el contexto donde se lleva a cabo. Cabrera (2001) menciona que “hay tres aspectos clave para entender los actuales planteamientos de la evaluación de los aprendizajes” (p: 3), las cuales son:

1. La evaluación desde las teorías del aprendizaje.
2. La necesidad de evaluaciones metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y
3. La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente.

Estos aspectos centran los esfuerzos de la evaluación en nuevos enfoques que permitan ir construyendo una cadena de conocimientos, en donde los eslabones sean los instrumentos de evaluación que le permitan al alumno anclarse a los aspectos tanto de la generación de conocimiento, como a la adquisición de habilidades formales y no formales que le ayuden a interactuar en los diferentes aspectos de su vida diaria.

Por otro lado, De Vincenzi et. al, (2008), definen que se debe considerar, de manera paralela, los principios asociados a la acción de evaluar, esto debido a que son fundamentales para su operatización, pues en estos puntos se observa que mediante los diferentes momentos de la evaluación se emite un criterio de valor, no sólo cuantitativo, sino que permita tomar decisiones acerca de las acciones emprendidas dentro del aula. También hace un recordatorio explicando que la evaluación no es definitiva, sino que a partir de la multidimensionalidad de la misma se lleva un proceso de evaluación a uno de mejora continua. Hasta ahora, se ha visualizado cómo el proceso de la evaluación está ligado a conceptos como aprendizaje, conocimiento y metacognición desde la perspectiva del aprendizaje, entre otros aspectos que toman como eje a quien se evalúa. Sin embargo, es relevante precisar que hasta el momento se ha hablado de la evaluación desde una perspectiva general, es decir que se refiere a que se ha ubicado en un contexto general focalizado en el alumno; por lo tanto, es pertinente ubicarla en un contexto en específico llamado educación superior y con enfoque hacia el docente, ya que éste es el que se desarro-

lla en el presente estudio, y de igual manera mencionar que el concepto de evaluación no es excluyente de todos los actores que participan en el proceso educativo, también se aplica a las actividades que los docentes desempeñan en su actuar diario, respetando la alineación entre las perspectivas mencionadas.

La evaluación por sí misma no es suficiente, necesita de un mecanismo que observe y mida lo que la evaluación se planteó como objetivo, es decir, la metaevaluación, la cual considera los siguientes principios para su actuar de acuerdo con Guerra (1999): rigor, mejora, ética y el aprendizaje.

En lo expuesto hasta ahora, se explica que la evaluación más que una herramienta se convierte en un ente que toma vida a partir de que el evaluado la hace propia y empieza una transformación dinámica paralela a los procesos cognitivos del mismo permitiendo, en cierto momento, de la autonomía del evaluado con respecto a sus propios procesos mentales, además, le otorga la capacidad de ir administrando y contextualizando los mismos bajo cualquier situación que se le presente incluyendo las características y cualidades personales, socioculturales e inclusive religiosas. En este trabajo de investigación, la metaevaluación es una posibilidad palpable en el momento posterior a la aplicación del instrumento, ya que la persona que es objeto de la retroalimentación, derivada de la aplicación del instrumento de evaluación, iniciará la dinámica de reflexión sobre sus procesos cognitivos.

Competencias: definiciones teóricas y generalidades

Si bien, el tema de competencias no es el objetivo de este estudio, es parte del contexto donde se desarrolla la evaluación de ahí la importancia

de mencionar ciertas generalidades que ayuden a ubicarlas en el contexto de la misma, este contexto nos ubica a los alcances y limitaciones que puedan tener en el momento de desarrollar las competencias que se estén promoviendo dentro del ámbito educativo, con el fin de aterrizarlas y materializarlas en el sujeto.

Es innegable que los conceptos de competencia difieren y en otros casos son en su totalidad opuestos y abrumadores en cuanto a diversidad, esto se debe a que radica desde el contexto en el que se aplica. Ante esta inmensidad de concepciones que se tiene, Le Boterf (2000), citado por Cano (2008), propone una manera de tener sólo dos, visto de manera polarizada, en un polo se encuentra la perspectiva de llevar a la práctica profesional las habilidades y en el otro, el desarrollo del aspecto cognitivo y no mecanizado de las acciones. El segundo enfoque, es el que se retoma para la presente investigación, ya que aunque es innegable que el aspecto profesional es importante, lo es más el enfoque social que obliga el desempeño con un principio basado en el contexto donde se desarrolla, este punto de vista obliga que no sólo las competencias profesionales se tomen en cuenta, sino que las competencias genéricas⁴ (SEP, 2008), sean los ejes sobre los cuales gira el desempeño tanto social como profesional.

Habiendo definido los conceptos e implicaciones que engloban a la evaluación y las competencias, el siguiente paso es definir la manera en que se puede llevar a cabo la evaluación por competencias, para hacerlo se consideraron entre modelos, metodologías y principios lo siguiente la pirámide de Miller (Tejada 2010), la evaluación mediante instrumentos que se derivan de las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Sánchez et. al, 2011), y la triangulación instrumental (Benavides et. al, 2005). Habiendo explorado en lo que consiste cada uno de ellos, se decidió trabajar con el

⁴ Las competencias genéricas son las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político (SEP, 2008).

enfoque de la evaluación de competencias mediante las metodologías de enseñanza-aprendizaje, ya que la variedad de opciones en instrumentos que se proporciona para evaluar una parte específica de las competencias, así como la relación que presentan con el propósito de evaluación la hacen coherente con el enfoque de estudio.

Como se ha venido argumentando, el objetivo del presente trabajo no es evaluar a los alumnos, sino al formato donde los docentes plasman sus actividades y evaluaciones que realizan dentro del aula en función con la coherencia del modelo basado en competencias, la diversidad de instrumentos utilizables que se muestran en la dualidad pedagógica enseñanza-aprendizaje, ayudarán a dirigir los rubros y niveles que serán objeto de ser observados en la elaboración del instrumento que se propone en este análisis. De los instrumentos mencionados que se utilizan en el enfoque elegido para realizar la evaluación a las planeaciones docentes, el que se considera acorde con el enfoque de esta investigación es la rúbrica, ya que además de ser un instrumento que sirve a la evaluación también cumple el papel de proporcionar al evaluado cierto nivel de autonomía cuando se trabaja en conjunto con él, poniendo a su disposición diferentes niveles de desempeño observables que dejan la ambigüedad de lado en lo que se refiere a lo esperado en la actividad. Por definición, este instrumento se contrapone al enfoque tradicionalista de la evaluación, centrándose sobre criterios y niveles de valoración del trabajo más que en los resultados, aunado a esto se escogió a la rúbrica como instrumento de evaluación debido a su carácter constructivo y de retroalimentación, ya que en ésta radica la capacidad auto gestionable de aprender, esto también la hace apta para el enfoque por competencias. Martínez Rojas (2008), citado por García (2014), define los diferentes tipos de rúbricas en función del tipo de valoración hecha:

[...] distingue entre la rúbrica global u holística, la cual permite hacer una valoración de conjunto de la competencia evaluada sin determinar criterios de calidad; y la rúbrica analítica, la cual sí necesita formular criterios de calidad previos que ponen de manifiesto la adquisición de la competencia, seguido del establecimiento de los niveles de logro en función de cada criterio (p: 93).

- Otro enfoque que se utiliza en la rúbrica es el de innovación, de acuerdo a Perrin (2001), dicho enfoque se argumenta en la experimentación sobre los fracasos para lograr el aprendizaje, el objetivo de esta perspectiva es encontrar el pilar de la mejora continua tomando como punto de partida a los errores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fenomenología y hermenéutica

Con respecto a lo que concierne a la hermenéutica sustentada en la fenomenología creada por Husserl (1973), expone el doble significado de ésta diciendo que:

Es preciso describir como fenómenos las acciones subjetivas de conocimiento -que él llama «actos»-, pero también lo aprehendido por el conocimiento, es decir, el fenómeno que se ofrece desde sí mismo en la aprehensión cognoscitiva, el fenómeno que se muestra (p: 26).

De acuerdo a las dos perspectivas que se deben considerar al estudiar un tema desde este enfoque, es decir que por un lado la interpretación del fenómeno estudiado con el sustento científico correspondiente, y por el otro el fenómeno como tal. Otro punto relevante es la relación que guarda la fenomenología con la práctica:

En algún sentido toda la fenomenología está orientada a la práctica-la práctica de la vida. Pero desde la perspectiva de nuestras preocupaciones pragmáticas y éticas tenemos especial interés en la fenomenología. Tenemos preguntas de cómo actuar en cada relación y situación diaria. Esta preocupación pragmática la llamaré “fenomenología de la práctica”. Así, deseamos explorar cómo la fenomenología de la práctica puede conversar con nuestras vidas personales y profesionales (Van Manen, 2007; p: 13, traducción propia).

Es claro cómo el autor plasma la esencia de la fenomenología y la relación que existe entre el fenómeno y lo que tanto Heidegger y Nicol definen como el logos. Dentro de los diversos enfoques que presenta la fenomenología, el que trasciende para este trabajo de investigación es el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen, se escogió este enfoque debido a que hace latente la necesidad de explorar caminos no tradicionales en lo referente a cómo se plantean los mecanismos de revisión de las prácticas docentes (Thomson, 2008; p: 2) citado por Ayala (2016).

Desde esta perspectiva, se explica que más que un estudio de la problemática se hace énfasis en las experiencias de los integrantes que componen la realidad experimentada, hay que recordar que las realidades dependen en gran medida de la cosmovisión particular y la manera de explicarla. Con base en el enfoque de Van Manen se deduce que se trata de una apuesta por una indagación de la experiencia vivida «abierta a la revisión e interpretación [...], al significado y a las experiencias posibles» (Henriksson, 2012; p: 1, traducción propia). (Ayala 2016; p: 364).

Resultados.

Con respecto a los puntos relevantes en lo que se refiere a la recogida de las vivencias de los docentes sobre cómo viven el proceso de evaluación de sus planeaciones didácticas se comenta lo siguiente:

- En el 70% de los casos no se conocía el instrumento con el cual se evaluaba la planeación didáctica o el desempeño del docente.
- Existe una concepción generalizada sobre los instrumentos que se usan para la evaluación de sus planeaciones y en general de su desempeño de enfocarse en cumplir requisitos administrativos, cuando el principal requerimiento tendría que estar sustentado en el alumno y en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Cuando se hacen observaciones en las planeaciones didácticas con los instrumentos existentes, éstas sólo se solventan de manera administrativa, este proceso no lleva a una acción que impacte en la introspectiva que debe realizar el docente con respecto a su labor dentro del aula.
- Aunque la mayoría de veces se tiene la disponibilidad de mejorar en la labor docente se carecen de herramientas para hacerlo.
- Los docentes coinciden en que existe sesgo provocado por las personas que evalúan las planeaciones didácticas, ya que diferentes cosas se dejan a su criterio o influencias personales.
- Se menciona la falta de capacitación en el área pedagógica de las personas que llevan a cabo las evaluaciones de las planeaciones didácticas.
- Los instrumentos de evaluación de las planeaciones didácticas sólo toman en cuenta aspectos de forma y no de fondo.
- El total de los docentes encuestados prefieren un instrumento que esté basado en la retroalimentación directa que en una escala cuantitativa.
- Los resultados de las evaluaciones se hacen, ya que terminó el semestre, no permiten mejorar de manera oportuna.
- La calificación de los instrumentos sobre las planeaciones no definen si eres “buen maestro”.

Derivado de los juicios anteriores externados por los docentes, durante las entrevistas, se percibió un descontento generalizado sobre el fin que tienen los instrumentos de evaluación vigentes, ya que si los resultados no fueron satisfactorios, no se les asigna carga académica (sólo aplica para el caso donde el docente trabaja por horas en la educación privada), es decir, perciben la evaluación de sus planeaciones y de su desempeño como un instrumento de castigo y no de mejora, los comentarios no son opiniones generalizables entre el universo de los docentes de educación superior; sin embargo, la reiteración de estos, indica que son aspectos sobre los cuales los docentes entrevistados centran sus experiencias, así como sus reacciones ante instrumentos de evaluación que les aplican a sus planeaciones didácticas.

Discusión.

Para concluir, que de acuerdo a lo observado en la investigación documental, el sistema educativo carece de instrumentos que ayuden a la mejora continua de la práctica docente desde el enfoque cualitativo, lo que resulta en la ruptura entre los modelos educativos que pretenden estimular los procesos cognitivos, de formación integral y al mismo tiempo las competencias, con la generación de indicadores cuantitativos que sólo persiguen una mejora simulada que se refleja en números carentes de la realidad que se vive día a día en las aulas del Sistema Educativo Mexicano. Lo anterior genera molestia y descontento entre los docentes, ya que perciben que el esquema actual de evaluación, al que están sometidos, trabaja sobre aspectos que no se consideran torales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Referente a la manera en que han dado las reformas educativas en nuestro país, se menciona que éstas no han sido desarrolladas pensando en el beneficio a mediano y largo plazo que se pueda generar dentro del aula, si no que han obedecido a los intereses de los planes sexenales ignorando la continuidad del trabajo y la planeación que permitiera que el sistema educativo mexicano despuntara en el crecimiento cognitivo de nuestros alumnos, por lo anterior, no es de extrañarse que las estrategias, modelos educativos y enfoques pedagógicos planteados en todos estos años no llegaran a concretar de manera palpable en alguna mejora significativa del proceso educativo, sino por el contrario, dejaran rastros de “daños colaterales” en las generaciones de estudiantes donde se percibe de manera marcada todas estas adecuaciones y remiendos como una discontinuidad que se denota en forma de lagunas cognitivas y carentes herramientas que permiten a los alumnos hacer frente a las situaciones académicas y de la vida diaria. Lo anterior, lleva a inferir que dentro de los diversos factores que influyen en un proceso educativo, el rezago educativo no es sólo es una cuestión de disposición y desempeño por parte de los alumnos, o de capacidad y habilidad pedagógica por parte de los docentes, sino que el éxito de un modelo educativo también emana del planteamiento y operativización de las políticas educativas dentro de las escuelas.

Por otra parte, es fundamental señalar que bajo el enfoque metodológico usado en presente trabajo de investigación se debe tener en mente lo que Ángel (2010), menciona con respecto a la teoría fundada “[...] se recomienda ir al campo tantas veces como sea necesario hasta comprobar que las categorías han sido saturadas, es decir, que la muestra no arroja información nueva” (p:17), por lo cual se pone de manifiesto la continuidad de este trabajo de investigación, con el fin de hacerlo lo más exhaustivo posible.

Referencias.

Álvarez Méndez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morata.

Ángel, D. (2010). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales (pp. 15-17, 20). Manizales, Caldas – Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf> [Consultado 6 Ene. 2019].

Ascencio Peralta, C; (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1) 109-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>

Ayala Carabajo, Raquel. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19 (2), 359-381. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2016-19-2-5070/Formacion_investigadores.pdf

BIGGS, J.B.Y COLLIS, K.F. (1982). Evaluating the Quality of Learning: The taxonomy. Nueva York: Academic Press.

Cabrero, B. G., Enríquez, J. L., Serrano, E. L., & Beltrán, M. R. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789115>

- Cano García, M. (2008).** La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 12(3), 3. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875011>
- CARDOSO, E., RAMOS, V., & CERCEDO, T. (2011).** Evaluación de la planeación didáctica del campo formativo del pensamiento matemático en educación preescolar. *Revista De Formación E Innovación Educativa Universitaria*, 4(4), 221-234. Recuperado de https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjyVP3m_N_OAhUD1WMKHRGCCskQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Frefiedu.webs.uvigo.es%2Frefiedu%2FVol4_4%2FREFIEDU_4_4_1.pdf&usq=AFQjCNFvO3K0I6m2YRkqxFlF0FbH2ldp1Q&cad=rja
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002).** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- García-Sanz, M.P. (2014).** La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87- 106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736383>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010).** Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Martínez Rodríguez. (2011).** Métodos de investigación cualitativa. Silogismos de investigación, 8(1), 16. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

Peralta, J. (2017). La consulta a expertos como método de validación de resultados en la investigación urbanística. doi: 10.13140

Peris, C.C., Gómez, J. G. Bartoll, O. C., & Puig, M. M. (2015). Diseño y validación de una rúbrica para valorar la competencia docente en la didáctica de juegos motores y expresión corporal en Educación Infantil. *Agora para la educación física y el deporte*, 172(2), 148-167

Perrin, B. Cómo evaluar-y no evaluar-la innovación. (2001).

Recuperado de https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjyP3m_N_OAhUD1WMKHRGCCskQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Frefiedu.webs.uvigo.es%2Frefiedu%2Fvol4_4%2FREFIEDU_4_4_1.pdf&usq=AFQjCNFvO3K0I6m2YRkqxFlF0FbH2I dp1Q&cad=rja

Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n04a12moreno.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Colombia.

Szilasi, W. (1973). Introducción a la fenomenología de Husserl. Amorrortu. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/31167350/Introduccion_a_la_fenomenologia-_Husserl_Wilhelm_Szilasi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1476145543&Signature=i5rxlIV99ZTZ495v5eUqikA4Xvc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dhusserl.pdf

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1). Recuperado de <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19803/15314>