

La evaluación auténtica: un principio para lograr entornos posibles para la autoevaluación

Gema Góngora Jaramillo
David Munguía Salazar
Filosofía I y II, CCH Sur

Introducción

En un sentido general, evaluar significa emitir un juicio de valor sobre la realidad que nos cuestionamos. En el ámbito educativo:

Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación.¹

Esta es la razón por la que una transformación en las prácticas pedagógicas genera también transformaciones en la concepción y las prácticas evaluadoras. En el CCH el cambio de paradigma educativo conlleva una reflexión de lo que significa evaluar en un contexto donde el centro de la experiencia es el alumno. En la práctica cotidiana es común desarticular el proceso de aprendizaje de la evaluación, que se sigue considerando en muchos casos como una actividad final que verifica el proceso de aprendizaje, y no como una parte constitutiva del mismo. En este sentido, gran parte de los esfuerzos por generar una práctica educativa innovadora pueden verse empobrecidos con una práctica evaluativa tradicional. “No es posible una real innovación educativa sin una innovación en profundidad en el ámbito de la evaluación.”²

La evaluación entonces es un proceso reflexivo que se adecua a las necesidades educativas y no a la inversa. No se trata de preparar a los alumnos para una calificación, por lo contrario ésta debe de volverse una herramienta para valorar los niveles de avance no sólo de los aprendizajes de los alumnos, sino también de la enseñanza de los profesores.

¹ Coll Cesar y Martín Elena, “La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18 abril-junio 1996, pág. 44.

² *Ibidem*.

Desarrollo

La evaluación no sólo se debe dirigir al resultado final que es el aprendizaje del alumno, sino que valora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, de la claridad, vigencia y factibilidad de los contenidos, las estrategias didácticas (de enseñanza y aprendizaje), las actividades, materiales y recursos de apoyo, entre otros factores.

La evaluación al ser parte de un *continuum* da la oportunidad de mejorar e incluso cambiar partes del proceso del diseño didáctico que no respondan a las necesidades de enseñanza y aprendizaje. En este contexto se propone la evaluación como información para la toma de decisiones:

...la evaluación es la integración de resultados previstos y no previstos, es la valoración de los procesos y productos, recoge opiniones e interpretaciones de todos los involucrados, propicia un ambiente de libertad y respeto entre los agentes y estimula la interacción, la negociación y las decisiones consensuadas.³

Esta valoración puede realizarse sobre la propia acción educativa, como instrumento de regulación de la enseñanza, y también sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero lo ideal “es que verse simultáneamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, como un todo, cumpliendo una función de regulación y control de dicho proceso.”⁴

Desde la perspectiva de una educación cuyo centro es el aprendizaje significativo del alumno, la evaluación deja de ser exclusivamente sumativa y cuantitativa para incluir como elementos esenciales la formación continua y lo cualitativo. Del mismo modo que deja de utilizar un solo instrumento medible (el examen escrito) al emplear diferentes estrategias evaluativas para los diversos aprendizajes que se buscan lograr en el estudiante.

Como indican Giné Freixes y Parcerisa Aran⁵, cada tipo de aprendizaje demanda una evaluación distinta, por ejemplo en el denominado aprendizaje conceptual, que para los autores incluye hechos y conceptos se propone pruebas objetivas para los primeros, mientras que para los conceptos se proponen más bien resolución de problemas (con diversas variables) donde los alumnos pongan en juego los conceptos aprendidos para resolver la situación o caso. Los aprendizajes de procedimientos (conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo) pueden ser diferentes tipos de pruebas sobre motricidad o cognición, según sea el caso. Pero la evaluación también puede hacerse a través de la

³ Rivera Machado, María Eugenia y Piñero Martín, María de Lourdes, “Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes”, en *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, ed. núm. 8, año 5, marzo de 2010, p 117.

⁴ Coll, Cesar y Martín, Elena, *op. cit.*, pág. 44.

⁵ Giné Freixes, Núria y Parcerisa Aran, Artur, *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Grao, Barcelona, 2008.

observación del proceso del aprendizaje determinado. En el aprendizaje de actitudes la evaluación debería basarse en la observación, aunque también existen escalas de actitudes, o el manejo de un diario por parte del profesor.

Se trata pues de buscar una evaluación más auténtica que agrupe un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional. Como señalan Bravo Arteaga y Fernández del Valle:

En la evaluación auténtica se presentan problemas que pueden ser resueltos a través de una multitud de alternativas, los estudiantes actúan en situaciones más complejas y reales y los resultados son percibidos como más válidos por los profesores, representan mejor los verdaderos conocimientos y habilidades de los alumnos.⁶

Además de auténtica se busca que la evaluación sea una expresión más cercana a un entorno plural y democrático en el que se genere un proceso de negociación que genere un clima de respeto entre docentes y estudiantes, donde todos participen en el proceso evaluativo.⁷

En este sentido House⁸ propone algunas condiciones para un contrato evaluativo equitativo entre las que destacan:

- Ausencia de coerción
- Racionalidad
- Aceptación de los términos
- Acuerdo conjunto
- Desinterés (imparcialidad)
- Universalidad
- Interés comunitario
- Información igual y completa
- Que sea posible
- Contar con todas las opiniones
- Participación

A partir de este entramado teórico, se propone que la evaluación de los cursos de Filosofía I y II se establezca como un proceso valorativo permanente de la enseñanza y el aprendizaje en un entorno democrático.

Para ello es fundamental que el maestro tome conciencia de que él mismo es parte constitutiva del proceso evaluativo, así que requiere de instrumentos para valorar tanto su enseñanza como el despliegue concreto de su planificación

⁶ Bravo Arteaga, Amaia y Fernández del Valle, Jorge, “La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica” en *Psicothema*, 2000, Vol. 12, Supl. núm. 2.

⁷ Rivera Machado, María Eugenia y Piñero Martín, María de Lourdes, *op. cit.*

⁸ House, E. R., *Evaluación, ética y poder*, Morata, Madrid, 2000.

didáctica. Otro elemento de mayor importancia es explicar a sus alumnos el sentido de la evaluación. Es decir, que ellos también deben de tomar conciencia de que esta es parte de un proceso que apoya el aprendizaje, que es una actividad que los beneficia y no que los afecta negativamente y que será una constante durante todo el ciclo escolar.

La evaluación aquí propuesta estará a cargo de tres instancias de observación: el maestro, el alumno y los equipos de trabajo. Del mismo modo, algunos instrumentos de evaluación estarán dirigidos a las tres instancias, y otros serán particulares a cada una de ellas.

En primer lugar se sugiere construir un contrato evaluativo equitativo en el que todas las partes estén en acuerdo. Los principios de dicho contrato pueden ser los señalados por House, pero aplicado al contexto áulico.

Término	Explicación
Ausencia de coerción	No es el maestro o el alumno el que decide la evaluación por medio de amenazas, o chantajes sino un acuerdo equitativo establecido previamente con el propósito de alcanzar las metas de enseñanza y aprendizaje.
Racionalidad	Los criterios de evaluación deben de ser acordes a los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, las partes deben ser capaces de argumentar o presentar pruebas que avalen sus puntos de vista y estimar las consecuencias de sus decisiones.
Aceptación de los términos	Una vez establecidos los criterios e instrumentos de evaluación, todas las partes aceptan las reglas.
Acuerdo conjunto	Estos términos o reglas deben de beneficiar a todas las partes y se establece por medio de la negociación.
Desinterés (imparcialidad)	El acuerdo surge cuando no presentamos excesiva atención a nuestros propios intereses sino al bien común. Se trata de ir más allá de nuestros deseos en busca de parámetros más objetivos.
Universalidad	La normatividad nos afecta a todos por igual, todos asumimos las mismas reglas establecidas.
Interés comunitario	Más allá de los intereses individuales se busca generar el bien común, lo que nos beneficia a todos, por sobre los intereses particulares.

Información igual y completa	Todos estamos al tanto de los criterios e instrumentos de evaluación. Todos conocemos las condiciones y todos tenemos las mismas oportunidades para desarrollarlo.
Que sea posible	La evaluación propuesta puede llevarse a cabo en tiempo, forma y complejidad. Cuando es imposible cumplir con el contrato, éste es inequitativo.
Contar con todas las opiniones	Las opiniones de todos deben de tenerse en consideración, y aunque algunas argumentaciones serán más plausibles que otras, todas deben ser valoradas en la discusión grupal.
Participación	En el proceso de evaluación todas las partes participan como evaluadores y evaluados con el objetivo de generar un proceso auténtico de enseñanza y aprendizaje.

Diario de clase

Originalmente el diario de clase nació como un recurso de desarrollo personal y profesional y como un instrumento de investigación-acción de la actividad docente.⁹ Sin embargo, su alcance como instrumento reflexivo y factible para la metacognición lo hace altamente recomendable para el empleo de los alumnos como un recurso de autoevaluación. Como señala Zabalza:

Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación). Sin duda, serían igualmente interesantes (y abrirían nuevas posibilidades técnicas de contraste entre percepciones y análisis de las situaciones entre colectivos diversos) iniciativas en que los diarios fueran desarrollados también por los alumnos.¹⁰

Se propone por tanto el diario como un documento en que los profesores y alumnos recogen sus impresiones sobre lo que sucede en la clase. En el caso del diario del profesor se sugiere que éste tenga un formato libre, pero que posea riqueza informativa que trascienda el carácter descriptivo y que pueda acceder a la dimensión personal y el marco referencial. También se recomienda que tenga sistematicidad en las observaciones recogidas para poder realizar lecturas cronológicas de los acontecimientos y hacer más accesible su valoración.

⁹ Zabalza, Miguel Ángel, *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2004.

¹⁰ *Ibid.*, p. 16.

En el caso de los alumnos se propone la elaboración de un diario que se realizará a lo largo de las 32 sesiones de trabajo. El uso de este diario tiene muchos beneficios en el alumno: genera procesos de toma de conciencia sobre el aprendizaje haciendo que éste se experimente en forma activa; desarrolla también la escritura; el alumno puede valorar día a día su proceso de aprendizaje; resulta una excelente guía de estudio.

Aunque el diario debería llevar un formato libre para que el alumno experimente su creatividad al escribir, se propone una forma sencilla de llevar a cabo la tarea. Es la siguiente:

Fecha
Sesión
Unidad
Tema
¿Qué pasó en clase?
¿Qué aprendí?
¿Qué opino de la clase y de lo que aprendí?
¿Qué dudas tengo?
¿Cómo me sentí a lo largo de la clase?

Rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación conjunta diversos criterios o parámetros a partir de los cuales se valora un determinado proceso educativo. Se considera como un instrumento que conjunta dos formas distintas de evaluación: la cuantitativa y la cualitativa. Esta doble posibilidad permite valorar el complejo fenómeno de aprendizaje y enseñanza. Por un lado, permite que los alumnos y el maestro conozcan de antemano las intenciones educativas, los propósitos de aprendizaje y los niveles de dominio que se esperan en cada proceso. Esta situación posibilita una evaluación de carácter cualitativo, que puede valorar con más detalle, señalar aspectos a mejorar y reconocer el esfuerzo realizado por el educando. Por otro lado, establece de antemano los parámetros y porcentajes que se considerarán para la certificación final del curso. “Las rúbricas también pueden ser entendidas como

pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata.”

Frida Díaz Barriga define las rúbricas como:

Guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.¹¹

En la presente propuesta didáctica se sugiere que las rúbricas sean evaluadas conjuntamente por el maestro, cada alumno y, en algunos casos, el equipo de trabajo. También se recomienda que el profesor señale los criterios que se proponen en el desglose de las unidades y que incorpore los que él considere adecuados, y que una vez que los presente al grupo, permita que los alumnos opinen acerca de ellos e incorporen otros que consideren importantes.

Conclusión

Generar entornos auténticos de evaluación promueve en el alumno un ambiente propicio para ejercer la autoevaluación de los aprendizajes, no sólo con miras a la obtención de un resultado final, sino como un proceso de pensamiento metacognitivo, que se construye a lo largo de todo el proceso más como una experiencia concreta, una disposición estratégica para resolver problemas y proponer alternativas viables y creativas.

¹¹ Martínez-Rojas, José Guillermo, “Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso” en *Avances en Medición*, núm. 6, 2008.