

EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTÉNTICA

*Aportes para reconfigurar las prácticas
de evaluación*

NIVELES PRIMARIO Y SECUNDARIO

CORRIENTES, MAYO DE 2024



CORRIENTES MINISTERIO DE
somos todos! EDUCACIÓN

Dirección de Planeamiento e
Investigación Educativa

Área de Evaluación Educativa

AUTORIDADES

DR. GUSTAVO ADOLFO VALDÉS

GOBERNADOR DE CORRIENTES

LIC. PRÁXEDES YTATÍ LÓPEZ

MINISTRA DE EDUCACIÓN

DR. JULIO CÉSAR DE LA CRUZ NAVÍAS

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

DRA. PABLA MUZZACHIODI

SECRETARIA GENERAL

PROF. MARÍA SILVINA ROLLET

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

PROF. SERGIO JOSÉ GUTIÉRREZ

DIRECTOR GENERAL DE NIVEL SECUNDARIO

LIC. JULIO FERNANDO SIMONIT

DIRECTOR DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

COMISIÓN REDACTORA

PROF. JUAN CARLOS CENTURIÓN (COORDINADOR)

Mgtr. NÉSTOR IVÁN VÁZQUEZ

PROF. LIC. JULIA ALEJANDRA GABRIELA PÉREZ

PROF. ALDO EMILIO ROMERO



CORRIENTES
Ministerio de Educación

ÍNDICE

01 Introducción 05

02 El camino hacia la evaluación formativa 06

03 La retroalimentación: clave de la evaluación formativa 08

04 Habilidades cognitivas para lograr un aprendizaje superficial o profundo 11

05 Volver a la mesa de diseño 13

06 La importancia de evaluar con situaciones y actividades auténticas 22

07 Algunas consideraciones 24

08 Reflexiones y propuestas para transformar la evaluación en el aula 25

09 Bibliografía 29

EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTÉNTICA

Aportes para reconfigurar las prácticas
de evaluación

*Según Edith Litwin (2008: 173)
las buenas prácticas de evaluación son¹
“Prácticas sin sorpresas; enmarcadas en
la enseñanza; que se desprenden
del clima, ritmo y tipo de actividad
de la clase; en la que los desafíos
cognitivos no son temas de las
evaluaciones sino de la vida cotidiana
del aula, atractivas para los estudiantes
y con consecuencias positivas
respecto de los aprendizajes”.*

¹Extraído de Anijovich R. y Cappelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*.

INTRODUCCIÓN

El presente documento se suma a la serie de materiales sobre evaluación formativa y auténtica que se envió a las escuelas durante 2022 y 2023. El mismo, presenta varios apartados que permiten recuperar el abordaje conceptual y acerca algunas reflexiones que invitan al diálogo y al trabajo colaborativo por parte del equipo pedagógico de cada escuela.

A lo largo del texto, se abordan cuestiones relacionadas con el valor pedagógico del error como fuente de aprendizajes, la noción de aprendizaje superficial y aprendizaje profundo, también las habilidades cognitivas que se ponen en juego para alcanzarlas y la evaluación entendida como proceso de autorregulación, entre otras cuestiones.

Asimismo, se brindan modelos de instrumentos de evaluación, para favorecer el análisis, a la vez que se pone a consideración algunos lineamientos para volver a la mesa de diseño, transformando evaluaciones de corte enciclopedista en evaluaciones formativas y auténticas.

Está claro que transformar la forma en que se evalúa en las escuelas tiene por objeto fortalecer las experiencias de aprendizaje, lo que obliga a revisar simultáneamente las estrategias de enseñanza. En definitiva, se busca desarrollar una masa crítica en las escuelas, capaz de asumir el compromiso de reconfigurar las prácticas de enseñanza y de evaluación.

EL CAMINO HACIA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Durante muchos años, las prácticas áulicas reflejaron, de manera implícita, una concepción de la evaluación entendida como la etapa final del proceso de enseñanza. Esto invita a pensar que se priorizó más la función social de la evaluación, entendida como un momento más que permitía acreditar saberes, dando por sentado que todo contenido enseñado era el equivalente a contenido aprendido.

Actualmente, queda claro que el aprendizaje pone en juego sus propias estrategias y se ve favorecido o perjudicado por las condiciones de educabilidad de cada contexto específico. En contraposición a esta función de la evaluación como acreditadora de saberes, nos detendremos a analizar la función pedagógica de la misma, en tanto permite regular y fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

“... no es una idea nueva que la evaluación puede ayudar al aprendizaje del alumnado. Desde que existe la escuela, los pedagogos se rebelan contra las notas y quieren poner la evaluación al servicio del alumno, más que del sistema (Perrenoud, 2010, p. 8).”

La labor educativa es fundamentalmente democrática. Enseñar y evaluar son dos perspectivas de un mismo fenómeno educativo. Por medio de la evaluación se obtiene información pertinente, se valoran y se toman decisiones para retroalimentar el proceso de enseñanza en favor de la mejora de los aprendizajes. En ese encuadre, la lógica formativa de la evaluación promueve una pedagogía más diferenciada y se impone a la lógica de “selección” propia de la evaluación normativa, la cual clasifica o jerarquiza a los alumnos en función de los resultados obtenidos.

Si hacemos un poco de historia, podemos referenciar el valor punitivo del error. Pero basta con analizar y comprender cómo aprenden las personas, para darnos cuenta de que el ensayo-error forma parte de la experiencia vital. Además, no se aprende linealmente, sino “a saltos”, por inducción y por abducción. Muchas veces, el sujeto de aprendizaje tiene que interpretar el todo a partir de fragmentos de la realidad que se quiere aprehender.

En tal sentido, Sanmartí y otros (2006) señalan que “[el error es] algo totalmente normal, que conviene detectar, comprender sus causas ayudar a superarlo”. En este sentido, es importante hacer énfasis en la palabra “detectar”, puesto que deben ser los mismos estudiantes y

quienes trabajen sobre los errores, en tanto el docente debe guiarlos en esa búsqueda. Por lo tanto, es fundamental que el docente incentive la idea de que el error no debe ser visto como algo negativo a ocultar o disimular, sino que debe conformar la base del proceso de “aprender a aprender”.

Por lo señalado, el docente debe ser capaz de diseñar buenas situaciones o experiencias de aprendizaje que favorezcan el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, de manera tal que sean los propios estudiantes quienes detecten sus errores y autorregulen sus aprendizajes.

Una forma de concebir la evaluación es como proceso de autorregulación.

Esto requiere que el acompañamiento por parte del docente sea, en la medida de lo posible, diferenciado o personalizado, con el objetivo de que cada alumno pueda aprender a su ritmo, atendiendo a sus necesidades y fortalezas.

Asimismo, la evaluación articula los procesos de enseñanza y aprendizaje. Muchas veces, el estudiante se inclina a estudiar sólo aquello que percibe que va a ser objeto de la evaluación. Por eso es fundamental que los docentes seamos coherentes entre lo que proclamamos y declaramos, con las prácticas y posturas que definen un discurso pedagógico. En otras palabras, la concepción entre el qué, cómo y para qué se enseña debe guardar correlación con la vinculada al qué, cómo y para qué se evalúa. Cualquier propuesta superadora en materia de evaluación debe proponerse reducir la brecha entre ambas. En este sentido, es fundamental trabajar con criterios de evaluación claros y concisos, los cuales deben, a su vez, guardar coherencia con las devoluciones hechas a los estudiantes.



La evaluación formativa es el puente entre la enseñanza y el aprendizaje.

... los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. De este modo, parece ser que la evaluación conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el currículum. (Camilloni y otros, 2010)

En cuanto a la regulación del aprendizaje, si bien implica “establecer metas claras y definir estrategias para alcanzarlas; monitorear constantemente el progreso, tanto en términos de qué se está aprendiendo como de la forma en que se está llevando a cabo el aprendizaje; tomar decisiones de cambios o ajustes necesarios para lograr las metas establecidas”²; es importante destacar que en ese proceso, el docente contribuye propiciando los mecanismos necesarios para que sea el estudiante quien logre “autorregular” su aprendizaje, asumiendo el protagonismo de su formación.

En resumen, un enfoque integral que combine la definición de objetivos, el monitoreo del progreso, la disposición a realizar cambios y el análisis reflexivo del aprendizaje, es fundamental para asegurar un proceso de aprendizaje efectivo y significativo.

LA RETROALIMENTACIÓN: Clave de la Evaluación Formativa

La evaluación formativa remite a la idea de “hacer buenas devoluciones”, de manera tal que el estudiante pueda redireccionar y fortalecer sus aprendizajes. Estas devoluciones deberán basarse en indicadores de lo que los estudiantes están aprendiendo. Será necesario identificar logros y aspectos que deban ser fortalecidos, en un clima de trabajo democrático, transparente en sus propósitos y objetivos, favorable a la crítica y autocrítica, buscando promover la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje y la autonomía de quien aprende.



Fuente: “Evaluación Formativa. Estrategia de Evaluación Formativa”. Agencia de la Calidad de la Educación. Marcha Blanca

²La evaluación formativa, de la teoría a las aulas. 2022.INFoD.

Cabe formular una importante aclaración: cuando hablamos de retroalimentación, esta admite varias aristas posibles.

“La retroalimentación puede operar en diferentes niveles: (1) sobre los resultados de una tarea, (2) sobre los procesos involucrados en la resolución de una tarea, (3) sobre los procesos metacognitivos involucrados en una tarea, o (4) sobre las cualidades de quien resuelve la tarea”³.

No es lo mismo hacer una devolución sobre los resultados alcanzados que echar luz sobre los procesos puestos en juego por el estudiante, realizando alguna sugerencia o intervención para reorientarlo, como recomendarle ampliar su consulta bibliográfica, por ejemplo. También es diferente la retroalimentación si colaboramos expresando inquietudes, estimulando los procesos metacognitivos o si hacemos foco en las cualidades y potencialidades del sujeto que aprende, fortaleciendo su autoestima.

ESQUEMA DE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA



Fuente: SUMMA (2019) Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa.1a ed., p. 58.

³Programa de Evaluación Formativa Federal en Línea. (2023). Recursos descargables para ofrecer retroalimentación formativa. SEIE.

Otro recurso que puede resultar útil a la hora de brindar una devolución, es el protocolo denominado “Escalera de la Retroalimentación”, desarrollado por Daniel Wilson y Heidi Goodrich Andrade (1999):



1. CLARIFICAR: muchas veces sucede que quien realizará la devolución-docente o compañera/o-puede necesitar más información o comprender mejor alguno de los puntos o ideas que fueron expresados. El primer paso de la escalera permite realizar algunas preguntas para clarificar, o pedir información necesaria para realizar la retroalimentación.

2. VALORAR: el segundo paso es destacar aquellos puntos que se destacan por haber estado muy cerca de aquello que se esperaba de una producción o desempeño.

3. EXPRESAR INQUIETUDES: luego, el tercer paso permite poner de manifiesto inquietudes, preocupaciones o dificultades relacionadas con la resolución de la tarea o la producción. Algunas formas de expresarlas pueden ser:

“Me pregunto si...”

“Tal vez ya pensaste acerca de esto, pero...”

“¿Ya consideraste...?”

“Me pregunto si lo que querés decir es...”

4. HACER SUGERENCIAS: por último, la escalera permite ofrecer sugerencias desde una posición constructiva y con una mirada prospectiva, hacia el futuro o los próximos pasos. Pueden recuperarse algunas de las inquietudes mencionadas en el paso previo para transformarlas en propuestas, ideas u orientaciones para avanzar en el proceso de aprendizaje.

HABILIDADES COGNITIVAS PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE SUPERFICIAL O PROFUNDO

Cuando analizamos la concreción curricular a nivel áulico, el docente muchas veces se ve enfrentado a la disyuntiva “extensión” o “profundidad”. Una opción es desarrollar todo el programa de la asignatura, cueste lo que cueste, así deba incluir extensas guías de trabajo, actividades extraclase y hacer un vuelo rasante de algunos contenidos, viendo sólo la superficie, lo que favorece un “aprendizaje superficial”.

Dicha alternativa encuentra correspondencia con actividades que requieren bajo requerimiento cognitivo, centradas en la repetición de la información, impidiendo comprender completamente su significado. Otra opción es priorizar contenidos relevantes, significativos, profundizando su comprensión.

De esta manera se logra un “aprendizaje profundo”, que se correlaciona con actividades de “alto requerimiento cognitivo”. Esto favorece el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos y facilita el desarrollo de los esquemas mentales que amplían la mirada del sujeto que aprende.

El aprendizaje superficial se caracteriza por poner énfasis en la memoria mecánica y la repetición, priorizando la cantidad de información, repetir datos, definiciones textuales, palabra por palabra. En cambio, el aprendizaje profundo se centra en los procesos comprensivos y la reflexión crítica; en hallar el significado subyacente de un texto y establecer relaciones; en ser capaz de explicar en propias palabras un contenido, lo que lleva a que el sujeto que aprende pueda utilizar el conocimiento adquirido en nuevos contextos y resolver situaciones emergentes.

Lo señalado en el apartado anterior es relevante, dado que de la decisión que se tome respecto al tipo de aprendizaje que se pretende desarrollar, dependerá el proceso cognitivo que se ponga en juego para lograrlo. Llegado a este punto, será necesario revisar los aportes de Bloom (1958), la actualización realizada por sus discípulos Lorin Anderson y David R. Krathwohl (2001) y más recientemente, otra actualización liderada por Andrew Churches (2008), para adecuar los aportes de Bloom a la era digital.

Esta taxonomía remite a las habilidades de pensamiento, en una gradualidad creciente, desde una base constituida por habilidades de

pensamiento de orden inferior hasta los niveles más complejos de pensamiento, de orden superior.

	Habilidades de pensamiento de orden superior	Verbos indicadores de procesos cognitivos	Referencias para la era digital
↑	CREAR	Diseñar, producir, elaborar, construir, idear, optimizar.	Programar, bloguear
	EVALUAR	Criticar, formular hipótesis, argumentar, juzgar, experimentar.	Comentar un blog, revisar, moderar.
	ANALIZAR	Discriminar, analizar, concluir, descomponer, ensamblar, esquematizar, deconstruir.	Enlazar, validar, recombinar.
	APLICAR	Calcular, dramatizar, ejecutar, desarrollar, extrapolar, implementar.	Subir archivos, editar, compartir en drive.
	COMPRENDER	Inferir, comparar, interpretar, resumir, explicar, demostrar.	Suscribir, hacer búsquedas avanzadas.
	RECORDAR	Recordar hechos, datos, conceptos, enumerar, describir, enunciar, localizar.	Buscar en google, participar en la red social, usar viñetas.
	Habilidades de pensamiento de orden inferior		
Fuentes	Taxonomía Bloom (1958) revisada por Lorin Anderson y David R. Krathwohl (2001)		Amor Pérez y Delgado Huelva (2012); Churches (2009); Aliaga (2012)

Diseño propio.

La taxonomía sirve de guía para diseñar los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, en consecuencia, facilita el diseño de las actividades e instrumentos de evaluación.

Otro aspecto relevante para diseñar buenos instrumentos de evaluación tiene que ver con la decisión de dotar de sentido a las actividades, en el marco de un contexto auténtico, cercano a la realidad (disciplinar, social o de la vida cotidiana). Serán menos interesantes aquellas actividades carentes de contexto o “escolarizadas” (es decir, adaptadas

al ámbito académico escolar, alejadas de situaciones reales) que aquellas otras llenas de sentido para el aprendiz, auténticas y, por ende, cercanas a la experiencia vital del estudiante y a sus intereses.

VOLVER A LA MESA DE DISEÑO

A continuación, se reproducen algunos modelos de instrumentos de evaluación que ponen en juego distintas habilidades de pensamiento, con diferente contexto o carente de él.

INSTRUMENTO N°1

RECORDAR Y REPRODUCIR

- 1) ¿Qué son las señales de seguridad y para qué sirven?
- 2) ¿Qué requisitos deben cumplir las señales de seguridad?
- 3) ¿Qué se debe señalarizar?
- 4) ¿Cuál es el propósito de las señales y la función de los colores de seguridad?
- 5) ¿Qué se realiza cuando la persona tiene discapacidad visual o auditiva?
- 6) ¿Cuáles son los tipos de señales de seguridad? Describe cada uno.
- 7) ¿Para qué se utiliza la señal fotoluminiscente?



SIN CONTEXTO

INSTRUMENTO N°2

APLICAR

Una persona compra para su familia un kg de pan por día durante los 30 días del mes, cuando su precio es de \$1.000. Cuando desciende el precio a \$500, compra 3kg, día de por medio, durante igual período. Y cuando el precio sube a \$1.500, compra $\frac{1}{2}$ kg por día en ese mismo lapso de tiempo. Vamos a suponer, además, que el mercado está compuesto por 100 consumidores de comportamiento idéntico.

En base a la información provista, resuelve las siguientes consignas:

- a-** Construye una tabla de demanda individual (D_1) a cada precio posible para el período considerado (mes comercial).
- b-** En la misma tabla agrega una columna y determina la demanda total (DT) o de mercado a cada precio posible, durante el mes.
- c-** Grafica en un sistema de ejes cartesianos la demanda individual y en otro sistema la demanda total de pan en kg.
- d-** Subraya la opción correcta: La demanda de mercado tiene una pendiente positiva/negativa, debido a la relación directa/inversa entre precio y cantidad.

CONTEXTO ESCOLAR - ARTIFICIAL

INSTRUMENTO N°3

COMPRENDER Y REFLEXIONAR

Poco a poco la IA se introduce cada vez más en nuestra vida cotidiana; en la casa, el trabajo y los espacios sociales que compartimos. Su presencia está transformando la manera en que nos comunicamos, trabajamos, convivimos,

nos divertimos, nos transportamos, entre otros aspectos.

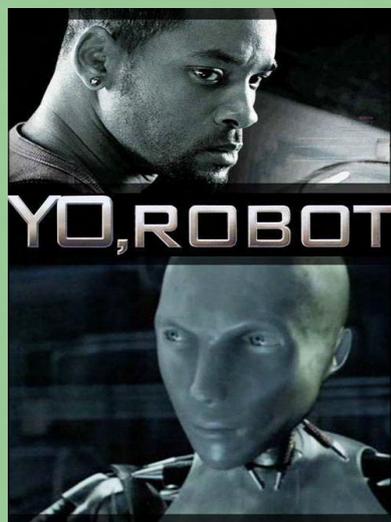
Luego de ver la película Yo Robot, responde las siguientes preguntas:

1. Desde tu punto de vista, ¿cuál es el tema principal que trata la película?
2. ¿Cómo evoluciona el detective según va transcurriendo la historia?
3. ¿Por qué crees que la I.A. actúa así?
4. Describe el determinismo tecnológico desde las características de los personajes.
5. Analiza la visión pesimista de la tecnología que presenta el film.
6. Explica cuáles podrían ser las ventajas y los inconvenientes de disponer de robots.
7. Cuando una persona se define como tecnofóbica o tecnofílica ¿qué queremos decir? ¿Cuál de las dos crees que es la postura más adecuada?
8. Reflexiona y comenta la siguiente frase:

“Por muchos años que transcurran, por muchos avances que logre obtener la ciencia, el ser humano jamás será capaz de crear una criatura con posibilidad de amar, sentir, soñar, padecer, reír, llorar, sufrir. Ese es un privilegio reservado únicamente a Dios y a la madre naturaleza”.

Enlace para ver la película:

https://www.youtube.com/watch?v=aGNQkylmsGc&list=PLewtQoPkwq3llb0P0jW-ilv1NXtewNQQO&ab_channel=ChavezJosu%C3%A9



INSTRUMENTO N°4

APLICAR

La maestra les dice a los chicos que van a armar grupos para jugar en la “compu”. En uno de los juegos, aparecen en la pantalla tres dígitos distintos, para ganar hay que armar todos los números de 2 cifras distintas que se pueda y ordenarlos en escalera de menor a mayor.

- a. Si aparecieran 8, 5 y 3, ¿qué números se formarían? ¿Cuál es la escalera que formarían?
- b. Escriban ustedes 3 cifras distintas y armen la escalera con los números que se formarían en este caso.
- c. ¿Cuántos números tiene cada una de las escaleras que armaron? ¿Están seguros de que no puede tener más? ¿Cómo lo pensaron? Escriban sus respuestas.

CONTEXTO ESCOLAR - ARTIFICIAL

INSTRUMENTO N°5

APLICAR

1. Mi cumpleaños es el 17 de julio. Busquen en el calendario qué día de la semana será.
2. Si hoy es 25 de junio, fíjense en el calendario cuántos días faltan para el acto del 9 de julio.
3. El invierno empieza el 21 de junio y termina el 20 de septiembre. ¿Cuántos días dura?
4. ¿Cuántos días tiene una semana? ¿Cuántas semanas tiene un mes? ¿Cuántos meses tiene un año?

SITUACIÓN AUTÉNTICA - VIDA COTIDIANA

INSTRUMENTO N°6

VALORAR - EVALUAR - CREAR

En grupo (No más de 4 o 5 integrantes).

1. Considerando el particular contexto en el que viven; la localidad y zona de residencia, identifiquen las problemáticas socioambientales que les preocupa y regístruelas a través de una lluvia de ideas. Ninguna problemática se descarta en esta instancia de trabajo.

2. Cada integrante describe la problemática seleccionada y explica el/los motivo/s de su elección al grupo.

3. Seleccionen una problemática socioambiental de mayor consenso en el grupo y descríbanla, fundamentando su elección.

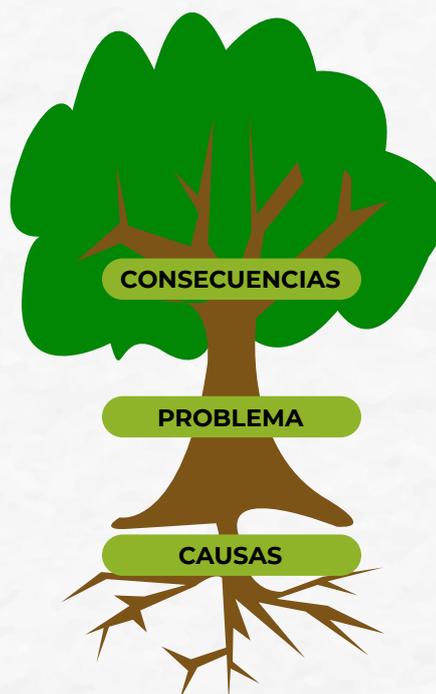
4. Realicen un árbol de problema de manera esquemática.

5. Nuevamente, a través de una lluvia de ideas, evalúen alternativas de intervención que permitan mitigar o solucionar la problemática.

6. Analicen las alternativas de intervención planteadas y seleccionen aquellas que respondan a criterios de viabilidad y pertinencia.

7. Elaboren un texto argumentativo (de no más de 500 palabras) que permita visibilizar la problemática y la necesidad de intervención.

8. Diseñen un modelo de folleto o tríptico para dar a conocer la problemática, sus probables causas y efectos, así como las acciones que recomiendan. Señalen quiénes son los destinatarios del mismo.

**SITUACIÓN AUTÉNTICA SOCIAL CIUDADANA**

Como se puede apreciar, en cada situación es identificable el tipo de habilidad cognitiva requerido para el desarrollo de la actividad, así como el tipo de contexto o carencia del mismo.

A continuación, solicitamos que cada docente, de manera individual, complete la siguiente grilla, en relación con la valoración de cada uno de los instrumentos referenciados:

Instrumento N°	Asígnale una valoración del 1 al 5, donde 1 es la más desfavorable y 5 la más favorable.	Breve apreciación de carácter descriptivo (sin incluir juicios de valor) que justifique su valoración en una o dos oraciones.
1		
2		
3		
4		
5		
6		

El análisis de los instrumentos de evaluación que utilizamos nos permite “revisar” el enfoque con el que se desarrollan los contenidos y el tipo de situación de aprendizaje en que involucramos a los estudiantes, “*dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas*” (Pica-roni y Loureiro, 2010: 51).

Una buena práctica para mejorar los instrumentos de evaluación consiste en el trabajo colaborativo entre docentes, compartiendo las propuestas de evaluación, para su análisis y rediseño. Hay ocasiones en que podemos tropezar con la reticencia de algunos en defensa de la autoría intelectual de sus producciones o por temor a la crítica u opinión adversa de sus colegas, ante lo cual se requiere fijar ciertas pautas para que la experiencia sea enriquecedora.

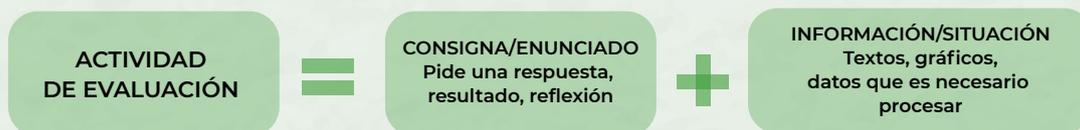
En el contexto educativo, la mejora de la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y en cómo se enseña (Bolívar, 2000) o, como diría Perrenoud (2008, p. 24), «se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía». (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014:12)

En primer lugar, se trata de una invitación hecha a los docentes para que compartan sus experiencias de evaluación. Es una experiencia colaborativa que apunta a brindar mejores experiencias de aprendizaje a los estudiantes. Ellos son el centro de nuestro interés y constituyen la razón de ser del quehacer educativo.

En segundo lugar, en esta colaboración los instrumentos se deben tomar objetivamente, es decir, como objeto de análisis, sin emitir juicios de valor que pudieran desmerecer la propuesta de evaluación. Una última consideración tiene que ver con el hecho de que los saberes que se enseñan en la escuela son saberes públicos, no privados, en tanto recorte de la cultura, producto de la interacción social. Lo que llamamos intercambio docente refleja la dinámica propia de la reflexión compartida, lo que enriquece la labor educativa y toma una abismal distancia de lo que en otros ámbitos se llama plagio.

En el “Documento Técnico Jurisdiccional: Documento de Apoyo Pedagógico a las Escuelas sobre Procesos de Evaluación” enviado a las escuelas en 2022 se compartió una propuesta de trabajo institucional que incluye un marco referencial.

En el Anexo II se hace una presentación del capítulo 2 “Qué aprendizajes promueven las actividades de evaluación que proponemos a nuestros estudiantes”, del libro de Pedro Ravela y otros (2017) “¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes”. En el desarrollo del mismo se retoman los elementos que componen, o deberían componer, una propuesta de evaluación, cuya revisión retomamos:



En relación a la consigna/[el] enunciado, los autores afirman que toda actividad de evaluación implica una expresión donde se le solicita a los estudiantes “hacer algo”; es decir, expresa lo que se espera que los estudiantes hagan en el marco de una actividad de evaluación. Puede expresarse de manera escrita u oral.

A su vez, consideran necesario realizar una distinción entre “consigna” y “tarea”. Sin bien indican que son “dos caras de una misma moneda”, la consigna refiere a la propuesta que el docente formula y la tarea refiere a lo que el estudiante hace.

En lo referido al otro elemento que compone la actividad de evaluación, la información implica lo que el estudiante debe leer en relación a una situación que coloca un contexto en el que se debe comprender y utilizar dicha información.

Así, una manera de comenzar la revisión y el análisis de las prácticas de evaluación requiere revisar y analizar las actividades que se le proponen al estudiante a partir de las siguientes preguntas:

“¿Qué necesita ‘pensar’ y ‘hacer’ el estudiante para producir/construir lo que le pide la consigna que le hemos presentado?”

“¿Qué tipo de información o situación debe leer, comprender y procesar?” (Ravela y otros, 2017, p. 51).

Si decimos que la actividad de evaluación implica una consigna o enunciado donde se le solicita al alumno una respuesta, un primer aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar la actividad de evaluación es el tipo de respuesta que se le pide al estudiante. En este sentido, los autores diferencian las respuestas cerradas de las respuestas construidas.

Dentro de las respuestas cerradas se puede mencionar los siguientes formatos, como algunos de los más típicos:

- Respuestas de *opción múltiple* donde el estudiante debe seleccionar la opción correcta de entre varias opciones.
- Respuestas de *apareamiento* donde el estudiante debe, por ejemplo, “*unir con flecha*” un concepto y su significado.
- Respuestas de *verdadero o falso*.

Por otro lado, las tareas de respuestas construidas incluyen

una gama de posibilidades y las más comunes son aquellas donde el estudiante debe elaborar una respuesta. La producción varía de acuerdo a la extensión solicitada y la apertura del abanico de posibilidades que se le presenta.

Lo importante a tener presente es preguntarse qué tipo de respuesta se espera de los estudiantes y por qué el mismo es adecuado en relación a la finalidad de la evaluación.

Un **segundo aspecto** a tener en cuenta al momento de analizar las actividades de evaluación está vinculado con el tipo de información y de situaciones que se presentan a los estudiantes.

En relación a la información, ésta puede ser presentada de diferentes maneras, como por ejemplo, en forma de texto, prosa, gráficos, esquemas, entre otros. La presencia de información representa un desafío para los estudiantes, ya que debe procesarla y comprenderla y por ello, el exceso de información puede ser contraproducente y confundir al estudiante.

En consecuencia, es importante elegir con cuidado la información a incluir en la actividad de evaluación, de modo tal que no resulte confuso, demasiado extenso o tedioso. La misma implica algún tipo de situación, es decir “...*un conjunto de factores o circunstancias que contextualizan la labor del estudiante*” (Ravela y otros, 2017, p. 61).

Los autores plantean que se pueden identificar cuatro tipo de situaciones al momento de analizar las tareas de evaluación:

- Situaciones de la *vida cotidiana*: corresponden a aquellas vinculadas, por ejemplo, con los deportes, los amigos, la familia, entre otras.
- Situaciones *sociales*: están relacionadas con problemas, tales como los ambientales, [los] económicos, la pobreza, entre otros.
- Situaciones *disciplinares*: son aquellas situaciones que “...re

flejan problemas y prácticas posibles en la producción y uso del conocimiento en una disciplina” (Ravela y otros, 2017, p. 62). Se incluyen situaciones tales como la demostración de un teorema matemático, la simulación de investigaciones, la manipulación de materiales reales, entre otras.

- **Situaciones escolares:** son aquellas creadas por el docente intentando dar un contexto a la actividad de evaluación pero, en realidad, no reflejan de forma adecuada el uso del conocimiento en la vida real ni en la actividad propia de la disciplina.

Es necesario comprender que las situaciones que se proponen a los estudiantes son de suma importancia. A su vez, es imprescindible diferenciar aquellas que son “situaciones auténticas” de las que son “situaciones escolares”. La diferencia reside en el grado en que el conocimiento o los procedimientos que forman parte de la actividad se ponen en juego y se utilizan de esa forma en la vida real.

A efectos de continuar con el análisis de las actividades de evaluación que se le presentan a los alumnos, los autores consideran relevante realizar otra distinción entre dos términos que muchas veces se utilizan como sinónimos, pero refieren a dos tipos de actividades diferentes: “ejercicio” y “problema”.

El término *ejercicio* remite al uso de un término o concepto conocido en situaciones que son conocidas y repetidas. En cambio, *problema* refiere a la resolución de situaciones que son nuevas para el estudiante y que probablemente no tenga una única forma de resolución.

LA IMPORTANCIA DE EVALUAR CON SITUACIONES Y ACTIVIDADES AUTÉNTICAS

Hablamos sobre el aprendizaje profundo y la necesidad de favorecer la “comprensión” de los contenidos, lo que permite poner en juego

las habilidades cognitivas superiores. Para lograrlo se requiere que aquel que aprende tenga interés en aprender, para lo cual necesitamos dotar de sentido a aquello que enseñamos, lo que nos lleva a la noción de situaciones y actividades auténticas.

La expresión evaluación auténtica cobró relevancia a partir de los trabajos de Grant Wiggins y Fred Newmann a finales de los 80', quienes defienden la necesidad de enseñar y evaluar a través de situaciones semejantes a aquellos contextos en que el conocimiento es producido y utilizado realmente. Se trata de proponer actividades desafiantes, dotadas de sentido, cercanas a la vida de los estudiantes, quienes serán capaces de lograr un compromiso real con las situaciones planteadas, favoreciendo la construcción del conocimiento.

“Herman, Aschbacher y Winters (1992:2) definen que este tipo de evaluación se caracteriza por:

[...] demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014: 14).

Esta propuesta surge como alternativa al enciclopedismo, eminentemente sumativo, el cual refiere a la repetición de contenidos aprendidos basado en la memoria mecánica que busca clasificar a los estudiantes teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en los exámenes.

La evaluación auténtica busca alinear los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación y utiliza la retroalimentación para obtener información sobre el progreso del sujeto que aprende, sus logros, dificultades y desafíos pendientes.

Esta información deberá ser oportuna y pertinente, a efectos de que se puedan generar buenas devoluciones y recomendaciones para fortalecer los aprendizajes, las que podrán provenir del docente o de los propios compañeros a través de la **coevaluación** –que no se reduce al mero proceso de poner una calificación, de hecho no requiere de ello-, pero la meta siempre será favorecer la autorregulación, comprometer al estudiante con su propio proceso formativo para que siga desarrollando

la capacidad de aprender a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos cognitivos (autoevaluación).

“Así, hablaríamos de una evaluación de proceso y también formativa, en la que tienen lugar los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación” (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014, p. 14).

Ahondando un poco más en esta caracterización de la evaluación auténtica, en la línea desarrollada por estos autores, subrayamos lo siguiente:

“La evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, ... [que permite] mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social.

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social”. (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014: 15)

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Un requerimiento común por parte del profesorado pasa por tener **modelos que sirvan de referencia para diseñar o rediseñar evaluaciones**. Un par de modelos de cómo es posible transformar una evaluación de corte tradicional, enciclopedista, en otra auténtica, lo pueden encontrar en “¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuesta de trabajo para docentes” de Pedro Ravela y otros (2017), pp. 125-131, bajo el título 8.

Transformando las consignas: una prueba típica a una actividad auténtica, Pedro Ravela y otros. Op. Cit.

<https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

Una actividad sugerida para trabajar entre colegas, por áreas o departamentos, también lo pueden encontrar en el mismo material bibliográfico, pp. 90, 91.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA TRANSFORMAR LA EVALUACIÓN EN EL AULA

Luego de compartir estas notas sobre la evaluación formativa y auténtica, cabe responder a la pregunta que cualquier docente puede formular: ¿Por qué habría de modificar mi forma de evaluar? Si estamos habituados a evaluar de cierto modo, ¿por qué deberíamos cambiar nuestra forma de evaluar? La primera respuesta que se impone es que las oportunidades de mejora emergen generalmente fuera de la zona de confort.

Cabe preguntarse también si es posible mejorar las condiciones de enseñanza. Si la respuesta es afirmativa, al mejorar la forma de enseñar, entonces será necesario adecuar la forma de evaluar. Si creemos tener todas las respuestas, esto se transforma en un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1938) que nos impide seguir aprendiendo y como docentes sabemos que nunca dejamos de hacerlo.

Hay ideas clave que es necesario considerar: la evaluación como oportunidad de retroalimentación y autorregulación; el valor formativo del error; las actividades auténticas como oportunidad de aproximación al modo en que se produce y se aplica el conocimiento en el mundo real; y la necesidad de comprometer al estudiante con su propio proceso formativo, entre otras consideraciones.

Ello nos conduce a la necesidad de revisar nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación, un “revisitar la escuela”, en el sentido propuesto por Sandra Nicastro:

“Revisitar también implica desacelerar prácticas en relación con la búsqueda de unidad, de secuencias en la inmediatez. Es decir que no se trata de adoptar un único punto de vista que actúe como una mirada colonizadora sobre los otros, sino que se requiere de una mirada con ansias de descubrimiento, de exploración; que pondrá en duda dogmas y certezas arraigadas, sin que esto implique abandonarlas, dejar las propias historias, olvidar nuestra lengua”. (Nicastro, 2006: 2)

En definitiva, no se trata de dejar de lado nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación, sino de darnos la oportunidad de reflexionar en torno a las mismas, preferentemente de modo colaborativo, con otros docentes que comparten experiencias y problemáticas comunes, eso es lo que constituye una comunidad de práctica.

Podemos iniciar el trabajo en la escuela compartiendo algunos instrumentos de evaluación con colegas, los que tomaremos como objeto de conocimiento, como unidad de análisis, sin emitir juicios de valor, lo que nos permitirá pensar propuestas alternativas que surjan de esta mirada compartida. Se podrá ir construyendo, a partir de allí, un portafolio de actividades de evaluación formativa y auténtica o un repositorio de actividades de uso compartido.

¿Cuáles son los aspectos sobre los cuales se deberá prestar especial atención?

- Carácter auténtico de las actividades, cercanas a las experiencias reales y desafiantes (esto último favorece la autoestima del estudiante).
- Transparencia en la formulación del propósito formativo de la actividad, así como en la intencionalidad educativa (propósitos y objetivos) y criterios o indicadores de logro de los aprendizajes.
- Correlación entre las consignas correctamente formuladas y las habilidades cognitivas requeridas para su resolución.
- Condiciones para que existan instancias de devolución, ajustes y autoevaluación por parte del estudiante.
- Previsión al determinar recursos, destinatarios y fases o etapas de trabajo.

Hay un sinnúmero de variables que atraviesan las decisiones de la comunidad de práctica, sobre las que no realizaremos mayor desarrollo, pero que requieren una toma de decisión situada, como la integración de las TIC; la interdisciplinariedad o el carácter integrado de las

evaluaciones; la construcción conjunta versus la división de tareas, entre otras.

A continuación, compartimos una diapositiva extraída de la presentación del Taller de Pedro Ravela, Magdalena Cardoner y Micaela Manso (2018) “La Evaluación Auténtica como oportunidad de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo en el aula” llevada a cabo en la UCA, Puerto Madero, CABA:

UN PRIMER CONJUNTO DE PREGUNTAS CLAVE PARA ANALIZAR ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

1. ¿Qué se pide al estudiante que haga?
2. ¿Qué procesos cognitivos entran en juego en la realización de esta actividad?
3. ¿Qué información debe procesar el estudiante?
4. ¿En qué tipo de situación o contexto?
5. ¿Qué tan clara es la consigna? ¿Contiene elementos confusos o ambiguos?

Esta presentación puede clarificar lo que hasta aquí se viene desarrollando. Cuando planteamos una actividad, ¿tenemos claridad acerca de lo que le pedimos que haga el estudiante? ¿se refleja con precisión en la consigna? Por ejemplo, si escribimos como consigna: “¿Qué es la Economía?”, ¿le estamos pidiendo una caracterización, una definición, una idea previa de lo que es la economía, una definición con redacción propia o textual según el o los autores desarrollados en clase?

Como se puede apreciar en esa amplia gama de opciones, las mismas pueden ser igualmente válidas, lo que significa que el enunciado es ambiguo. Además, cabe preguntarse por qué esa proposición se presenta entre signos de pregunta, cuando en realidad no es un problema, sino más bien podría interpretarse como un pedido. Por ejemplo, podría presentarse de la siguiente forma: “*Enuncie con redacción propia una definición de Economía*” o “*Escriba una definición contem-*

poránea de Economía, según alguno de los autores referenciados en clase”.

Otra cuestión a analizar tiene que ver con el tipo de habilidad cognitiva que el estudiante debe poner en juego. ¿Se le pide que repita de memoria una definición palabra por palabra de un autor? (pensamiento de orden inferior –recordar-), ¿Eso es suficiente? ¿Y si lo que quiero en realidad es que comprenda, basta con ese enunciado? O debo rediseñar la consigna solicitando, por ejemplo, que *“explique con redacción propia (con sus palabras) los alcances de la definición de la Economía como ciencia”, o bien, “analice la definición de Economía de algún autor que considere más completa, extractando las palabras claves”.*

La consigna ejemplificada inicialmente ¿se halla contextualizada? Si no hay más referencias que la escueta consigna *“¿Qué es la Economía?”*, el estudiante podría responder “es la ciencia de la escasez y la elección” o definirla etimológicamente. Sin embargo, la ciencia ha crecido con el paso de los siglos, por lo que esas posibles respuestas resultan insuficientes para abarcar la amplitud de una ciencia social cuyos contenidos trascienden el campo de la disciplina.

En la medida en que los docentes realicemos este tipo de cuestionamientos y lo hagamos colaborativamente, seremos capaces de volver a la mesa de diseño para reconfigurar las actividades áulicas que proponemos, como así también los instrumentos de evaluación. Tener claridad sobre los procesos cognitivos que nos proponemos que desarrollen los estudiantes, no sólo nos permitirá ser precisos en la elaboración de consignas, sino también transparentar la propuesta pedagógico-didáctica, dando a conocer la intencionalidad educativa, en términos de propósitos y objetivos de aprendizaje esperables.

Esto posibilita democratizar los indicadores de logro y criterios de evaluación, de manera que la evaluación deje de ser fuente de conflicto para transformarse en una oportunidad de diálogo, retroalimentación y fortalecimiento de los aprendizajes.



BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. (1a ed.). Argentina

Ministerio de Educación de Corrientes. Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa. Área de Evaluación Educativa (2022). *Documento Técnico Jurisdiccional: Documento de Apoyo Pedagógico a las Escuelas sobre Procesos de Evaluación*. Corrientes, Argentina

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. (1ª ed.).

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuesta de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

Sanmartí, N., Simón, M. y Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* N° 48, pp. 32-41.

Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014). La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 64, pp. 11-25. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>

EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTÉNTICA

Aportes para reconfigurar las
prácticas de evaluación





DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CORRIENTES
MAYO DE 2024



CORRIENTES

Ministerio de Educación

**EVALUACIÓN
FORMATIVA Y AUTÉNTICA**

Aportes para reconfigurar las
prácticas de evaluación

CORRIENTES, MAYO DE 2024