

Material de apuntes n° 2.

Extractado de :Yáñez Monje, Verónica(2004),Módulo de Autoinstrucción:"Postítulo de Especialización en Evaluación del Aprendizaje"(1° ed.),Chile: Instituto de Investigación, Desarrollo y Capacitación.

4.1. QUIÉN EVALÚA. ALGUNAS APROXIMACIONES.

De alguna manera hemos visualizado en la introducción leída que una de las dimensiones del proceso evaluativo que precisa de mayor discusión y análisis, es justamente aquella referida a quién evalúa, para ello es necesario establecer no sólo la persona que tendrá la responsabilidad de evaluar, sino además cuáles son las condiciones, las características y las herramientas con que cuenta.

Bien, al plantearse la pregunta sobre quién evalúa desde la perspectiva tradicional-conductista, la respuesta sería el profesor, él es quien tiene la misión de corroborar el dominio de contenidos entregados, o verificar en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos. En cambio, otra connotación tendrá responder a la misma interrogante desde la mirada cognitiva o constructivista, en donde se considera al alumno como un sujeto constructor de su conocimiento, por consiguiente asume también mayor responsabilidad en la evaluación, más aún si consideramos aprendizaje y evaluación como procesos inseparables.

Lo anterior sustentado en nuevos conceptos tales como:

- a. La **heteroevaluación** "Evaluación del desempeño de otros, en este caso el profesor emite un juicio sobre el desempeño del alumno."
- b. La **autoevaluación** "como vía para responsabilizar al alumno en su propio proceso de aprendizaje o porque se pretenda evaluar algún aspecto que sólo el pueda conocer" (Gimeno Sacristán y otros, 1996, p. 360).

- c. La **coevaluación** "evaluación de la producción de un estudiante en el trabajo en grupos, en situaciones de aprendizaje cooperativo".

Sin embargo, más importante que estas denominaciones, es el hecho de que implican transformaciones profundas en las funciones de la evaluación, en el clima de la sala de clases y en el dominio por parte de los educandos de estrategias para desarrollar este proceso, entre ellas se cuentan:

- d. La metacognición, entendida por Flores Ochoa (1999), como los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición y que las motiva a prever y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas. Este mismo autor, citando a Brown, sostiene también que en este proceso intervienen dos aspectos principales:

- El conocimiento declarativo que obtiene el sujeto aprendiz sobre lo que sabe; por una parte qué entiende menos, qué le es más confuso, qué materia le es más difícil de aprender, o bien, qué entiende mejor, de manera más clara, quién le explica y argumenta mejor.
- La regulación procedimental de los procesos cognitivos, es decir, qué procedimientos y estrategias adopta conscientemente un alumno para facilitar su proceso de aprendizaje y culminar con éxito la tarea; sea ésta la de comprender un texto, solucionar un problema, etc. Ahora bien, estas estrategias autorreguladoras pueden ser de tres tipos: en primer lugar de planificación, anticipándose a las dificultades y previendo posibles tácticas para enfrentarlas; de control, monitoreando de alguna manera el desarrollo de la tarea mediante revisiones, rectificaciones y constataciones sobre la marcha, y por último la evaluación de resultados, al final de la tarea, chequeando la eficacia de las estrategias utilizadas.

Lo expresado precedentemente denota una estrecha relación entre autoevaluación, metacognición y autorregulación. Sin embargo, también se ha hecho referencia a la heteroevaluación y en relación a este proceso es importante resaltar que se puede dar la regulación por medio de otras personas, si recordamos lo

expuesto sobre Vigotsky y su concepto sobre la zona de desarrollo próximo, y la influencia de la interacción social en el aprendizaje.

No obstante, para que este proceso sea factible, no basta con reunir físicamente a los alumnos en círculo o en grupos, sino más bien se necesita de un elemento fundamental que es la cooperación y la colaboración, lo que significa “que cada integrante es capaz de respetar y tratar de comprender los puntos de vista de los demás y adaptar su propia acción o contribución verbal a la de ellos. El estudiante razona con más lógica cuando discute con otro. Frente a los demás, lo primero que se busca evitar es la contradicción/.../ la necesidad de explicar los propios razonamientos obliga a concretarlos y desarrollarlos. Sólo se es capaz de explicar algo a los demás cuando se tiene un buen conocimiento de ello y en el transcurso del proceso de comunicación se mejora notablemente la calidad de las ideas expresadas”. San Martí y Jorba, citados por Flores Ochoa (1999, p. 107).

Con estos planteamientos sobre quién evalúa, el lector de este trabajo habrá relacionado lo expresado, con muchos de los elementos que se han discutido en los apartados anteriores; por ejemplo: que esta visión es concebida otorgándole una importancia de primer orden a la función pedagógica de la evaluación, esto es su carácter diagnóstico y formativo y, por consiguiente, cuando el objeto de evaluación es el proceso; así también es posible constatar que efectivamente tiene una justificación la concepción de evaluación unida y no separada del proceso de aprendizaje, la regulación o evaluación del mismo permite aprender a aprender.

¡Reflexionemos por un momento!

- ¿Había concebido usted esta estrecha relación entre autoevaluación - metacognición y cooperación?

- ¿Advierte usted la gran diferencia existente entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo?

¡Trabajemos en conjunto!

- Probablemente usted habrá respondido afirmativamente a las consultas precedentes, pues suele ocurrir que desde el plano teórico no resulte difícil consensuar al respecto. No obstante en el terreno práctico no se desarrollan habilidades metacognitivas en los estudiantes que les permitan regular la forma cómo van aprendiendo, que es de lo que se trata verdaderamente la autoevaluación. Por otra parte, el desarrollo de estas habilidades precisa de determinadas condiciones, tales como: un número adecuado de alumnos para atender en la sala de clases, que todo el grupo de profesores trabaje en función del desarrollo de estas habilidades, que exista un plan a largo plazo que habitúe a los alumnos a evaluar responsablemente en qué se han equivocado, qué estrategia aplicaron inadecuadamente, qué contenidos no profundizaron lo suficiente para realizar las acciones de mejora que sean necesarias.
- Sin embargo, si al profesor se le consulta si aplica o no la autoevaluación, probablemente responderá que es difícil, que lo ha intentado, pero no como algo permanente, por encontrarse con distintos obstáculos: por ejemplo la escasa honestidad de algunos alumnos, la intención de favorecer a sus amigos en los trabajos en grupo, la falta de preparación del estudiante desde el punto de vista

de la técnica, y del docente en el sentido de entregar a otros la posibilidad de tomar partido en algo que tradicionalmente ha sido restrictivo del profesor.

- Del párrafo anterior se desprende que las preocupaciones no están centradas en dominar estrategias para la metacognición, la cooperación y la colaboración que faciliten la autoevaluación, sino más bien, en lo complejo que es llevar a cabo procesos de autocalificación, por ello se destacan elementos como la honestidad, los favoritismos, la falta de técnica y la problemática del maestro en el traspaso de esta responsabilidad al alumno. No obstante, es aquí donde está lo erróneo de cómo se ha intentado practicar la autoevaluación, partiendo desde su concepción, hasta la aplicación de intrincados procedimientos en donde, en un trabajo en grupo, por ejemplo: se autocalificaba el propio alumno y esa nota tenía un porcentaje, luego sus pares y a esa calificación correspondía otro porcentaje, enseguida el profesor, nota que tenía a su vez otra ponderación, etc. técnicas que en un curso de cuarenta alumnos sólo se podría aplicar en una oportunidad, lo que restringe las actividades de este tipo y supera las posibilidades limitadas de tiempo del profesor y más aún con las exigencias administrativas en relación a contar con un número determinado de calificaciones en un período de tiempo, también limitado, y establecido desde la Unidad Técnico Pedagógica.
- Ahora bien, todo lo que he expresado, no significa que jamás se le debe dar lugar al estudiante a que se califique, sólo es importante que tengamos claro que eso no es lo esencial de la autoevaluación, el autocalificarse debe venir como consecuencia, una vez que el alumno haya logrado desarrollar las habilidades metacognitivas a las que nos hemos referido, así, si se autocalifica será una manera responsable de comunicar un resultado, de acuerdo a cómo ha ido autorregulando su aprendizaje en el proceso, de lo contrario, puede ocurrir que el estudiante use este procedimiento para otros fines o, como ya ha sucedido, los alumnos o alumnas pueden asignarse sólo notas siete, lo que no es reflejo de ningún tipo de aprendizaje.

- En definitiva, cobra importancia contar con más antecedentes sobre el desarrollo de estrategias autorreguladoras, aspecto al que nos dedicaré el apartado siguiente.

4.2 REGULACIÓN CONTINUA DE LOS APRENDIZAJES.

Conviene describir la propuesta de Jorbas, Casellas & Sanmartí (1997), en torno a un dispositivo pedagógico al que denominan regulación continua de los aprendizajes, a través del cual se espera desarrollar en el alumno estrategias reguladoras, autorreguladoras, y sus capacidades metacognitivas, de tal manera que efectivamente pueda asumir con propiedad la responsabilidad de autoevaluarse permanentemente y, por ende, dar cabida también a la coevaluación y la heteroevaluación.

¿Qué significado tiene este dispositivo?

Los autores aclaran esta denominación como sigue: “Regulación, tanto en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y dificultades que encuentra el alumnado en su proceso de aprendizaje, pero también de autorregulación por el mismo estudiante de este proceso, a fin de que vaya construyendo un sistema personal de aprender y lo mejore progresivamente. Continua, porque esta regulación no se da en un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser un componente permanente” (Jorbas, Casellas & Sanmartí, 1997, p. 22).

La relación entre estos elementos y la metacognición adquiere ahora mayor sustento, puesto que se puede profundizar sobre ellos, y proyectar la manera de llevar este trabajo al aula, para propiciar la adquisición de estas habilidades por parte del alumno, es decir que éstos puedan asumir la responsabilidad de la autoevaluación y la coevaluación. De ello justamente se trata este dispositivo.

La Regulación Continua del aprendizaje consta de tres estrategias fundamentales:

- **La evaluación como regulación.**
- **La autorregulación de los aprendizajes.**
- **La interacción social en el aula.**

4.2., EVALUACIÓN COMO REGULACIÓN:

En cada paso del proceso regulador necesariamente deben contemplarse las etapas de recogida de información, análisis de ésta, juicio sobre el resultado del análisis y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido. A continuación se presentan los componentes de este aspecto del dispositivo:

- a) **La evaluación diagnóstica inicial, o evaluación predictiva:** tiene por objetivo fundamental establecer la situación de cada estudiante al iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de adecuarlo a sus necesidades.

Constituye, por ende, un paso esencial, pues como resultado de esta acción se debería modificar la secuencia de actividades y adecuarlas a las necesidades y dificultades del alumnado. Así el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustentará sobre bases sólidas, sin dejar vacíos que impidan un aprendizaje profundo.

¿Cuáles son los objetos de la evaluación inicial?

Es decir, cuál es la información que se debe recoger para determinar el punto de partida de los estudiantes. Los autores a los que he aludido plantean los siguientes:

- El grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje.
- Las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y las estrategias espontáneas de actuación, sobre los nuevos conocimientos.

- Las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje que se espera trabajar con ellos.
- Las representaciones que los alumnos se hacen de las tareas que se proponen.

Estos elementos conforman las estructuras de acogida de los estudiantes, datos preexistentes que son necesarios de conocer y considerar si se quiere ser eficaz en la enseñanza. Halwachs, citado por (Jorba, Sanmartí, 2000, p. 27).

- **Los instrumentos de la evaluación inicial.**

Existe una amplia gama de actividades y de instrumentos que pueden resultar adecuados para recoger la información deseada en relación con los objetos de evaluación y también, por cierto, diversas maneras de organizar y estructurar esa información. Este proceso puede caracterizarse por ser más o menos instrumentado, no obstante, lo que realmente importa es que las actividades que se propongan sean cercanas a los intereses de los estudiantes y que efectivamente arrojen información sobre, por ejemplo, cómo iniciar una unidad de aprendizaje.

En este contexto podría ser suficiente observar a los alumnos y alumnas mientras realizan la actividad de aprendizaje, con la ayuda o no de una pauta de observación, y anotar lo que usted considere más significativo en relación con los objetivos que tiene planeado trabajar en una determinada unidad de aprendizaje.

Así también, usted podría implicar a los estudiantes en la estructuración de la información a través de cuestionarios, en donde ellos analicen la información que arrojen, para que se den cuenta que su idea inicial sobre el tema que se trate, no era tan elaborada como ellos pensaban, sin que sea necesario que usted como profesor haga evidentes las diferencias.

Por otra parte es necesario destacar que si se decide utilizar instrumentos, éstos permitan registrar información en un tiempo reducido y cuenten con lo que se denomina parrilla de resultados para analizar más fácilmente la información.

¡Revisemos algunos ejemplos!

Ejemplo 1: Formulario de conceptos o procedimientos sobre la luz, y parrilla de resultados.

Actividad 1. ¿Por qué aprender cosas sobre la luz?

Instrucciones para el alumno:

A continuación tienes una lista de unos cuantos aspectos que se pueden estudiar sobre la luz.

a. En el espacio reservado a la derecha de cada uno (nivel de conocimiento), escribir un número según la siguiente tabla:

1. No lo sé.
2. Lo sé un poco.
3. Lo sé bastante bien.
4. Lo sé bien.
5. Lo puedo explicar a un amigo o amiga.

Concepto / tema	Nivel de conocimiento
¿Qué es una fuente de luz? ¿Qué es un receptor de luz? ¿Cómo viaja la luz? ¿Qué pasa cuando la luz choca con un objeto? ¿Cómo es que vemos los objetos? ¿Por qué hay objetos que vemos de color negro? ¿Cuál es la causa de las sombras? ¿Qué es la oscuridad?	

b. Indicar otros aspectos también te gustaría saber:

Parrilla de resultados del formulario de conceptos.

(Resumen de los resultados de un curso de 18 alumnos y otro de 24)

	Escuela 1 (18 alumnos)					Escuela 2 (24 alumnos)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
¿Qué es una fuente de luz?	7	10				7	14		2	1
¿Qué es un receptor de luz?	9	8	1			18	2	3	1	
¿Cómo viaja la luz?	4	11	3			8	5	6	3	2
¿Qué pasa cuando la luz choca con un objeto?		10	4	4		4	8	5	1	6
¿Cómo es que vemos los objetos?	1	11	3	2		5	8	2	3	6
¿Por qué hay objetos que vemos de color negro?	1	16	1			16	5	1	1	1
¿Cuál es la causa de las sombras?		8	3	6		6	5	4	2	7
¿Qué es la oscuridad?	1	17				2	13	4	1	4

Códigos: 1. No lo sé; 2. Lo sé un poco; 3. Lo sé bastante bien; 4. Lo sé bien; 5. Lo puedo explicar a un amigo o amiga.

b) Otros aspectos que les gustaría saber a los alumnos:

¿Qué relación tienen el Sol y la luz?

Si no hubiese Sol, ¿habría luz?

¿Cómo se pone el Sol?

¿Qué es la luz en conjunto?

¿Cómo y en qué se descompone la luz?

¿Por qué se ven los colores? ¿Cuál es la composición de la luz?

¿Cómo vemos el Sol en las diferentes horas del día?

¿Por qué se ilumina un objeto? ¿por qué al chocar un objeto con la luz aparece la sombra?

¿Por qué los ojos no ven de noche?

¿Por qué tenemos la sombra a un lado o en el otro?

- ¿Por qué las sombras son a veces más largas y a veces más cortas?
- ¿Por qué las sombras son de color negro?
- ¿Cuáles son las fuentes de luz?
- ¿Cuál es la velocidad de la luz? ¿Cómo viaja la luz?
- ¿Cómo se consigue que la luz haga luz?
- ¿Cómo se fabrica una bombilla?
- ¿Cómo son las descargas eléctricas?
- ¿En qué medio viaja la luz?

Ejemplo 2: Formulario de conceptos (tomados de Jorbas, Casellas & Samartí, 1997).

Tema: Lectura y construcción de gráficos cartesianos.

Indicar en el lugar correspondiente:

a. Si has estudiado el concepto/tema (Estudio previo)

1 = No; 2 = Sí

b. Grado de conocimiento/comprensión del concepto/tema:

1 = No lo conozco / no lo comprendo.

2 = Quizás lo conozco un poco.

3 = Conocimiento / comprensión parcial.

4 = Conocimiento / comprensión buenos.

5 = Lo puedo explicar a un amigo.

Concepto / Tema	a. Estudio previo	b. Grado de conocimiento
Sist. de refer. cartesiano		
Graduación de los ejes		
Abscisa de un punto		
Ordenada de un punto		
Coordenadas de un punto		
Variable independiente		
Variable dependiente		
Función		

Ejemplo 3: Formulario de procedimientos (tomado de Jorbas, Casellas & Samartí, 1997)

Procedimiento: Lectura de gráficos.

Indicar en el lugar correspondiente:

a. Si has estudiado y practicado la actividad (Estudio previo):

1 = No; 2 = Sí

b. Nivel al que puedes llevar a término la actividad (Habilidad para hacerlo):

1 = No puedo hacer nada.

2 = Es posible que pueda hacer alguna cosa.

3 = Puedo hacer alguna cosa.

4 = La puedo hacer bien.

5 = La puedo enseñar a un amigo.

Concepto / Tema	a. Estudio previo	b. Habilidad para hacerlo
Identificar las variables.		
Identificar las unidades en que se vienen representado las variables.		
Determinar las escalas con que se han graduado los ejes.		
Leer las coordenadas de un punto de un gráfico.		
Dadas las coordenadas, localizar el punto.		
Dada una de las coordenadas, encontrar la otra.		
Hacer una descripción cualitativa de la información reflejada en el gráfico.		

- **Los criterios de la evaluación inicial.**

Lo más relevante de destacar es que en la evaluación inicial no se trata de determinar si ha sido exitoso o no en la realización de la actividad que se le ha solicitado, sino fundamentalmente en hacer un diagnóstico sobre el tipo de dificultad que ha encontrado, las estrategias que ha usado, los hábitos que ya tiene adquiridos. Sólo de este modo se cumplirá con la finalidad reguladora de este tipo de evaluación.

¿Qué uso debe hacerse de los resultados de la evaluación inicial?

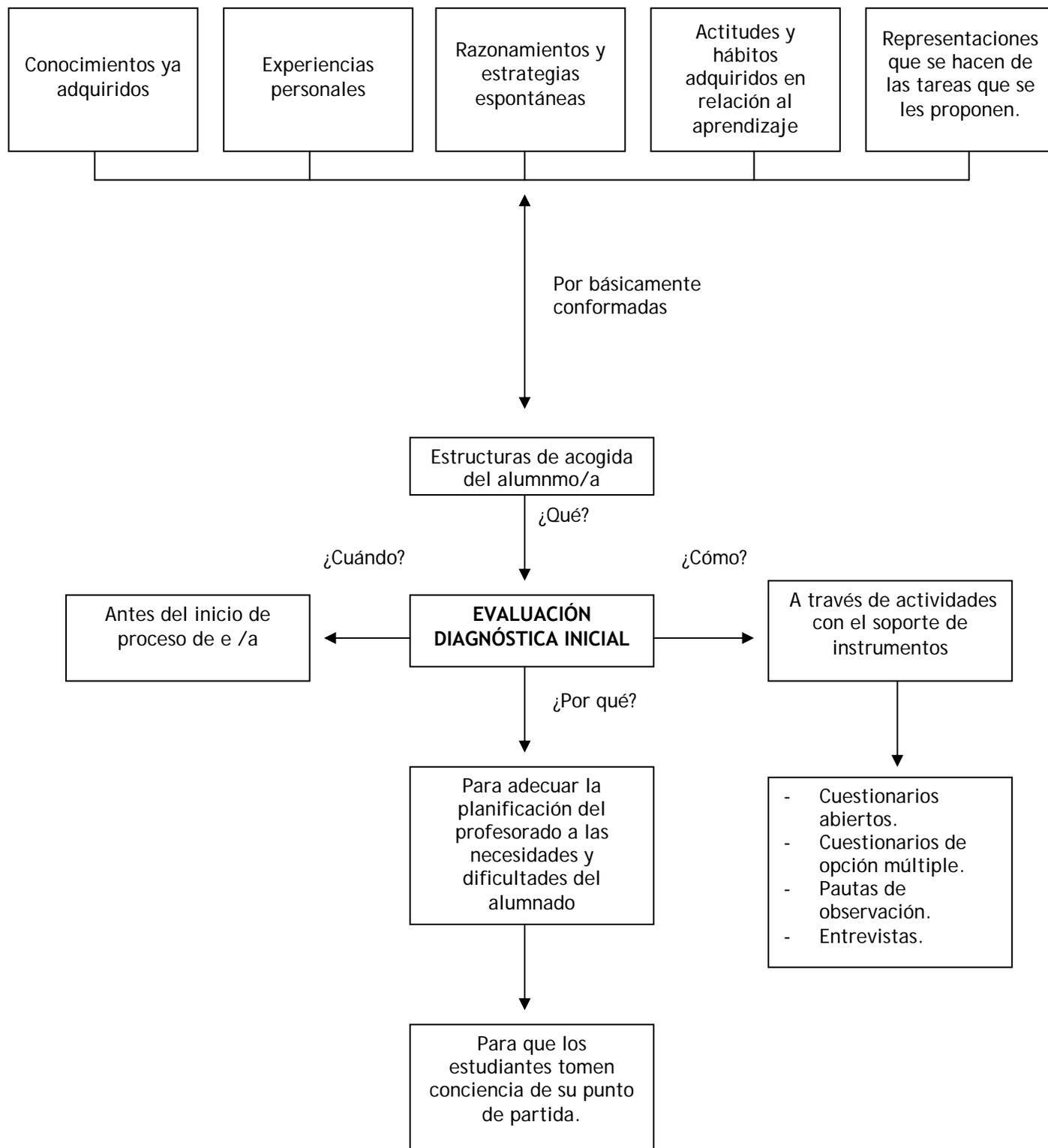
Después de aplicada este tipo de evaluación, se debiera:

- Adecuar la planificación pedagógica previa a las necesidades de los estudiantes.
- Por su parte, los alumnos y alumnas deben tomar conciencia de sus ideas, los procedimientos que usan y los obstáculos y dificultades con las que se han encontrado.
- Romper con una dificultad de orden general que dice relación con que los estudiantes, muchas veces, creen que ya dominan los contenidos que van a aprender.
- Modificar y reelaborar los modelos intuitivos previos que poseen los alumnos y alumnas sobre determinados contenidos.
- Utilizar la información recogida a lo largo de la unidad didáctica, a medida que en las diferentes secuencias se aborden los contenidos con los que estén relacionados los resultados de la evaluación.

¡El siguiente cuadro sintetiza los aspectos trabajados sobre la evaluación inicial!

La evaluación diagnóstica inicial

(tomado de Jorba, Samarti, 2000, p. 26)



- b) **La evaluación formativa** constituye otro elemento de este dispositivo pedagógico que se está describiendo. Ya se ha dicho que es un término introducido por Scriven en 1967, que dice relación a los procedimientos usados por el profesor para adaptar su proceso didáctico a los progresos y problemas de aprendizaje detectados en los alumnos.

Se debe destacar también, que se orienta más hacia la identificación de las deficiencias que a la determinación de los resultados de aprendizaje. **Con la evaluación formativa se cumple la función reguladora del aprendizaje propiamente tal**, pues se intenta adecuarlo a las características de los estudiantes. La información que se recoge está referida a las estrategias y procedimientos que utiliza un alumno para llegar a un resultado, más que el resultado mismo. **Los errores sirven para diagnosticar cuáles son los obstáculos que se van presentando, el éxito se subraya en tanto refuerza el aprendizaje logrado.**

Según Allal, citado por Jorba, Sanmartí & Casellas, (1997) existen diferentes **modalidades de evaluación formativa**. Éstas son:

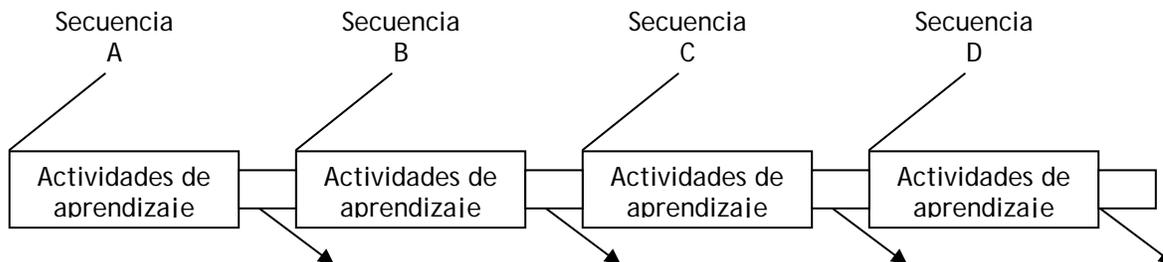
- **La regulación interactiva:** es aquella efectuada de manera integrada en la situación de aprendizaje, es decir, la adaptación de la actividad de aprendizaje del alumnado es una consecuencia inmediata de sus interacciones con el profesor-alumno, con los otros estudiantes y con los contenidos a través del material didáctico. Está basada en procesos informales de evaluación, en la estructuración de la situación de aprendizaje, en las instrucciones que se proporcionan al alumno, en las exigencias inherentes a las tareas propuestas, etc.
- **La regulación retroactiva:** está referida a las actividades de refuerzo después de efectuada una evaluación de una secuencia de aprendizaje, es aquí donde se ayuda a los alumnos a superar dificultades y a corregir los errores detectados. Siempre y cuando se adapte la secuencia a las necesidades del alumno, no se está hablando de las comunes clases de recuperación o de reforzamiento, para aquéllos(as) que están más atrasados que el resto, en donde se repite la misma

secuencia de aprendizaje, y más simplificada aún, sin atender a las dificultades particulares presentadas por los estudiantes. Con esto me refiero, volcando la mirada hacia nuestra práctica pedagógica, a que es habitual citar a los estudiantes al colegio a las llamadas clases de reforzamiento, para resolver guías de trabajo, prepararse para futuros eventos de evaluación formal, o lograr una mejor comprensión de los contenidos vistos en clases... No obstante, si en estas acciones los estudiantes resuelven los mismos ejercicios, con las operaciones mecánicas que han visto en clases, sólo repetirán modos de proceder y no alcanzarán una mayor comprensión de los contenidos tratados. Estas acciones deben propiciar un mejor conocimiento del alumno y la alumna, con la guía permanente del profesor y de sus compañeros, con secuencias de aprendizaje planificadas previamente y evaluando los avances del grupo.

Jorbas, Casellas & Sanmartí, 1997 proponen un modelo que consideran más efectivo y que a mi juicio podría reemplazar las clases de reforzamiento: "profesores y alumnos disponen de una hora semanal para las tareas de regulación. En esta hora se convoca a los alumnos y alumnas agrupados por tipologías de dificultades. En las entrevistas, que pueden durar entre 20 y 30 minutos, se analizan algunos obstáculos detectados en la secuencia de aprendizaje trabajada en clases y se negocian los sistemas de regulación más adecuados, es decir, cuáles serán las actividades de aprendizaje para superar las dificultades. La concreción de la negociación puede reflejarse en un contrato didáctico.

En cada entrevista se debe tratar un número reducido de dificultades. En este sentido es ilustrativo recordar que Einstein decía que sólo era capaz de corregir los errores de a uno, por tanto, es preferible convocar a los alumnos a nuevas entrevistas y no tratar de revisar todas las dificultades en una sola sesión.

Lo anterior se puede graficar en el siguiente esquema:



Hora semanal para la regulación de los aprendizajes gestionada por el mismo profesor del curso, en la que se plantean actividades diversificadas en función de las necesidades específicas de cada alumno que se han detectado en las actividades comunes.

* Algunas de las secuencias pueden ser diferenciadas, en función de los intereses o niveles de los alumnos.

- **La regulación proactiva:** es cuando se preparan nuevas actividades orientadas a la profundización y consolidación de las competencias de los alumnos, una vez superadas las dificultades.
- √ **Mecanismos de regulación formativa:** de alguna manera la regulación interactiva, retroactiva y proactiva, constituyen en sí mismas mecanismos de regulación, pues de ahí se derivan las estrategias más convenientes para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los estudiantes. Entre estos mecanismos se encuentran: repetición de trabajos o asignar trabajos complementarios, adoptar nuevas estrategias de aprendizaje con el alumno en particular, acciones concretas sobre los factores que están interviniendo en el aprendizaje de los estudiantes, referidos éstos a capacidades cognitivas, actitudes o factores extraescolares que deben ser comunicados al profesor jefe o agentes externos al colegio.

Allal (1991) citado por los autores que hemos venido estudiando, propone que los docentes hagan un inventario de los recursos o mecanismos de regulación que pueden usar en el marco de su institución escolar. El siguiente es un ejemplo:

Inventario de mecanismo de regulación

Área:..... Nivel: Curso:

	Factible	Comentario
1. Momento 1a. Durante las horas de clase 1b. Hora de consulta 1c. Recuperaciones, refuerzos 1d. Deberes para la casa.		
2. Modalidad 2a. Trabajo para todo el grupo-clase 2b. Trabajo en pequeño grupo 2c. Trabajo por parejas. 2d. Trabajo individual.		
3. Tareas 3a. Actividades manipulativas 3b. Trabajo de campo y/o de laboratorio 3c. Trabajo de aula 3d. Trabajo de gabinete		
4. Material 4 a. Libro de texto 4 b. Soporte informático 4 c. Dossier de ejercicios autocorrectivos		



Si se trata de una posibilidad que puede desarrollar en el marco de su enseñanza.



Si el desarrollo de esta actividad de regulación le parece muy difícil o imposible.



En caso de duda.

Otras apreciaciones sobre la evaluación formativa:

J La evaluación formativa es esencialmente responsabilidad del profesorado, implica un alto costo y tiempo en los procesos de recogida de información, esto hace que los docentes consideren que en la mayoría de los casos es impracticable, sobre todo en grupos muy numerosos o cuando un mismo educador atiende a muchos cursos. En este sentido, profesor y profesora, es importante señalar lo siguiente:

- En primer lugar la evaluación formativa o los procesos de regulación están integrados en la situación de aprendizaje (regulación interactiva).*
- No se trata de calificar ni de usar complejos instrumentos, sólo aquellos que le permitan registrar información, proceso en el que pueden colaborar los alumnos.*
- Ciertamente, si se considera complejo practicar la evaluación formativa, cobra importancia entonces capacitar a los alumnos en estrategias de autorregulación, que es otro aspecto del dispositivo que hemos venido estudiando. Así también que la interacción social en el aula tenga ciertas características. Aspectos que deben ser motivo de análisis no sólo del profesor de aula, sino además de otros agentes de la unidad educativa, tales como directivos, padres y apoderados, otros.*

¡Le invito a revisar la siguiente síntesis que nos ayuda a visualizar la evaluación formativa como un proceso de colaboración para el aprendizaje!

- c) **La evaluación sumativa**, constituye el último elemento de la regulación propiamente tal y está orientada a establecer balances de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medir fiablemente los conocimientos a evaluar.

Es importante destacar que si bien la evaluación sumativa se relaciona más bien con una función social, Jorbas, Casellas & Sanmartí (1997), sostienen que ésta también puede tener una función formativa o pedagógica, cuando permite saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales y, por tanto, si poseen los prerrequisitos necesarios para los aprendizajes posteriores. Planteamiento que habría que revisar en la práctica, por cuanto al estar asociado este procedimiento a una calificación, suele ocurrir que la obtención de una nota que denote que el alumno ha logrado sólo el 60%, significa que no posee todos los conocimientos previos para avanzar en la consolidación de los aprendizajes, sin embargo, no se presta atención a ese resultado y el alumno no es preparado en los aspectos no logrados; de esta manera no podrá relacionar la nueva información con las estructuras que ya posee.

Para establecer una distinción entre la doble función que puede cumplir la evaluación sumativa, Coll, Barberá & Onrubia, (2000) plantean darle esta denominación, cuando se vinculan las decisiones que de ella se derivan, al concluir ciclos o niveles, a la alternativa más adecuada para satisfacer la siguiente necesidad de formación de los alumnos. En cambio, cuando ésta enfatiza en su función social, la denominan **evaluación sumativa acreditativa** y señalan que debiera posponerse al término de la educación obligatoria. Aún cuando los mismos autores sostienen que ello no es lo que ocurre en las prácticas que caracterizan los centros educativos.

Con lo anterior, hasta ahora no sería errado plantear que la evaluación sumativa acreditativa representa uno de los procedimientos habitualmente aplicados en aula. Sin embargo, las otras modalidades de regulación, o de evaluación formativa, para adaptar la enseñanza al alumno, adecuando actividades en el

proceso mismo, reforzando aquello que presentó dificultades, o bien afianzando los aprendizajes logrados, implican ir determinando mecanismos de regulación para la diversidad de alumnos, y se requerirá también de una adecuada instrumentación que sirva para estos fines, centrando así una gran responsabilidad fundamentalmente en el profesor, en los procesos de recogida de información y, en definitiva, en la función reguladora. Entonces, se reitera aquí la primera dificultad para hacer practicable lo que se ha estado señalando, debido a las limitaciones a las que ya se ha hecho referencia. En este sentido **“...si se quiere privilegiar la regulación durante los procesos de aprendizaje, será preciso sustentar las estrategias didácticas sobre dos mecanismos de regulación que no requieren la intervención constante del profesorado: La autorregulación de los aprendizajes /../ y la interacción social en el aula...”** Perrenoud, citado por (Jorbas, Sammartí & Casellas (1997, p. 91).

Estos aspectos constituyen los otros dos elementos del dispositivo pedagógico que se ha intentado describir en estas líneas, y que, por otra parte, permitirá ampliar el concepto de “quién evalúa”, me refiero con esto a la autorregulación de los aprendizajes.

Ejercicio

Es momento de hacer una detención para realizar una evaluación formativa o actividad de regulación del aprendizaje alcanzado sobre la temática que hemos estado analizando en esta unidad.

Para lo anterior, se propone utilizar una hoja de registro, que contempla aseveraciones o indicadores frente a los cuales usted deberá registrar si su desempeño ha sido bueno, mediano o insuficiente.

Hoja de registro.

	Bien	Medianamente	De manera insuficiente
<ul style="list-style-type: none"> • He comprendido la finalidad de la evaluación inicial. • Tengo claridad sobre el verdadero sentido de la evaluación formativa. • He asimilado el concepto de regulación continua de los aprendizajes. • Podría explicar por qué evaluación formativa es lo mismo que regulación. • Comprendo la diferencia entre las distintas modalidades de la evaluación formativa. • He asumido que la aplicación de una evaluación inicial, formativa o sumativa, pierde su esencia si no se toman decisiones para provocar las enmiendas necesarias. 			

¿Realizó el ejercicio?

Ahora es importante que analice la información que le arroja este instrumento, si cualquiera de estas aseveraciones resultaron medianamente logradas o de manera insuficiente, usted debe realizar actividades de regulación, antes de continuar con el estudio de los contenidos de este texto de estudio.

Algunas actividades de regulación podrían ser las siguientes:

- Realizar nuevamente una lectura general de los conceptos que se han trabajado.
- Lectura focalizada de aquéllos que a usted le han presentado dificultades, apoyándose en subrayado y resúmenes.
- Comentar las dificultades que ha tenido con otros participantes del programa.

- Intentar explicar los componentes de este dispositivo pedagógico (regulación continua de los aprendizajes) a un grupo de profesores, compañeros de trabajo, que no estén siguiendo este programa.
- Escribir a la coordinación de este programa de Postítulo, solicitando aclaración sobre las dudas que persistan.

¡Una vez alcanzado el dominio de los contenidos anteriores, podemos continuar estudiando los otros componentes del dispositivo pedagógico sobre regulación de los aprendizajes!

4.2.2 AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

La autorregulación de orden metacognitivo es una estrategia didáctica tendiente a formar a los alumnos en la regulación de su propio proceso de pensamiento y de aprendizaje, es decir, el sujeto podrá autoevaluar sus progresos, se trata de aprender a aprender; en consecuencia se otorga un rol preponderante al alumno en el proceso de evaluación.

Nunziati, citado por (Jorbas, Sanmartí & Casellas, 1997), sostiene que para lograr lo anterior, es decir, que los alumnos autorregulen sus aprendizajes, deben considerarse como pasos y herramientas esenciales los siguientes:

a. La comunicación de los objetivos a los alumnos y la comprobación de la representación que de ellos hacen los estudiantes.

La comunicación de los objetivos debe constituirse en un paso fundamental e ineludible para que los alumnos conozcan lo que se les propone enseñar. Sin embargo, con ello no se culmina esta tarea, también es preciso cerciorarse de qué manera han comprendido estos objetivos, puesto que la lógica del alumno no es igual que la del profesor, entonces se debe facilitar que el estudiante elabore una representación de los mismos, según sus estructuras de acogida. De

ahí que el modo en que son formulados los objetivos cobra gran relevancia, sugiriéndose que sean enunciados de manera simple y concreta y luego propiciar que los alumnos expliciten lo que han entendido al respecto. La didáctica propone actividades e instrumentos que pueden ayudar a estos propósitos, tales como formularios, mapas conceptuales, contratos didácticos, diarios de clase, etc. No obstante habría que averiguar el grado de apropiación que los docentes tienen de ellos, y si forman parte o no de sus procedimientos evaluativos habituales, aún cuando lo que importa en definitiva es que existiera la posibilidad real de compartir con los alumnos sobre qué se va a aprender.

¿Cuáles son los problemas habituales en la formulación de los objetivos?

Los objetivos, es decir, aquello que esperamos que los alumnos dominen al término de la unidad, son presentados a los estudiantes en forma rutinaria, sólo haciendo mención a ellos en una primera oportunidad y luego no son recordados, por cuanto, no se hace evaluación de proceso o formativa para ver cómo se va avanzando.

Por otra parte generalmente se formulan desde la lógica del experto, sin dar espacio a comprobar qué han entendido los estudiantes que deben lograr, o sea sin dar espacio a la construcción de la representación de estos objetivos por el alumno. Ahora bien, para ayudar a los alumnos en esta construcción, no basta con enumerar los objetivos en el pizarrón, sino que se deben considerar actividades para que el estudiante elabore una primera representación de lo que el enseñante o docente le ha propuesto aprender.

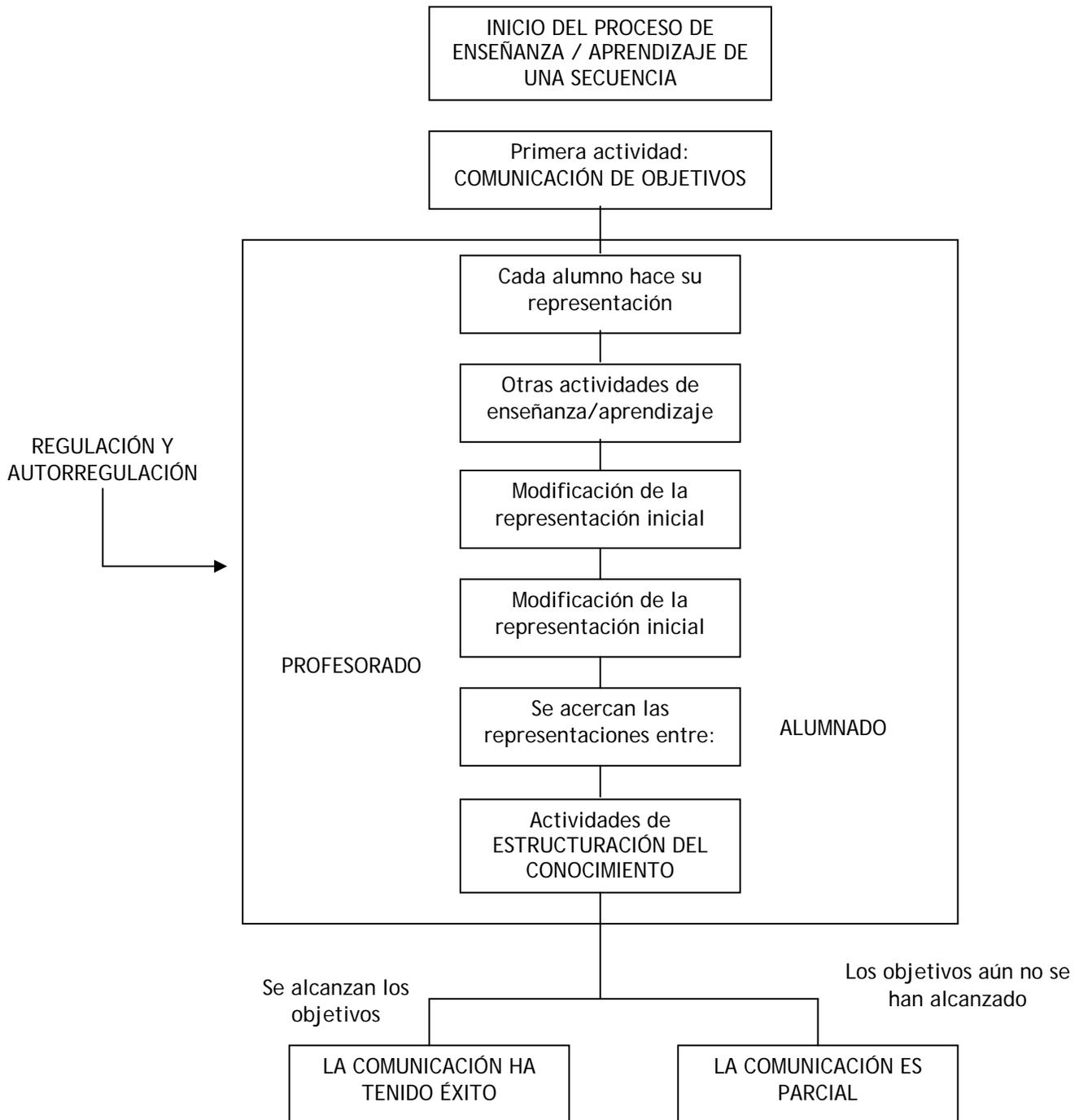
De lo anterior se desprende que si se espera que los alumnos y alumnas se apropien de los objetivos al inicio del aprendizaje, con la metodología descrita, es ponerlos en una situación contradictoria, ya que no tienen los referentes indispensables para representarse dichos objetivos de la forma que los ve el profesor. Sólo uno o dos de los cuarenta alumnos que usted tiene en la sala de clases, percibirá los objetivos de manera semejante a como usted los ha expresado.

Otra dificultad que es consecuencia de la inadecuada comunicación de los objetivos, es desconocer su **carácter multidimensional**, porque cada alumno del grupo lo percibe de manera personal y su **carácter evolutivo**, porque estas percepciones se irán transformando durante el aprendizaje y el profesor también modifica sus finalidades iniciales. Para ello serán esenciales las actividades de regulación del profesor y las de autorregulación de los alumnos.

El siguiente esquema representa el carácter dinámico de los objetivos:

Carácter dinámico de los objetivos

(tomado de Jorba, Samartí, 2000, p. 35)



¿Qué instrumentos son útiles para evaluar la apropiación de los objetivos por parte de los alumnos?

Si volcamos la mirada hacia la sala de clases y pensamos en cursos numerosos, no será factible aplicar instrumentos para cada etapa del proceso de aprendizaje, o por lo menos no con la frecuencia necesaria. Lo anterior no significa que no se deba evaluar la forma cómo los alumnos han interpretado los objetivos que se espera lograr, usted puede desarrollar actividades en donde obtenga una información de carácter cualitativo, en el diálogo con los alumnos, en foro panel o a través de consultas directas a los estudiantes. Lo que no puede ocurrir es que la enunciación de los objetivos pase inadvertida para los estudiantes.

En todo caso me parece igualmente importante mencionar los procedimientos que pueden servir a estos fines, tales como:

- **Los mapas conceptuales:** los cuales hemos estudiado en la unidad anterior y ahora le agregamos esta nueva función. Si bien no tiene la oportunidad de pedirles a todos los alumnos del curso una actividad específica para esto. De todos modos es posible pedirle a algunos alumnos que elaboren mapas en la pizarra para explicitar cómo han entendido los objetivos que se espera lograr y a raíz de la elaboración de estos alumnos o alumnas usted podría generar la discusión con el resto del curso. Lo anterior le puede servir para advertir si está bien planificado desde dónde piensa comenzar la unidad o si existen conocimientos previos que aún se deben trabajar con los alumnos y alumnas.
- **Los contratos didácticos:** por medio de estos instrumentos se explicitan los acuerdos o pactos resultantes de la negociación entre profesor y alumnos en torno de los contenidos, objetivos que se quieren alcanzar y también de los criterios con los que se evaluará el grado en que han sido alcanzados. Permite ver cómo evoluciona la percepción del alumno desde el inicio y en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Más adelante profundizaremos sobre este procedimiento.

- **Los diarios de clase de cada alumno:** también pueden ser de pequeños grupos, en los que se indican aspectos relativos en torno a ¿qué he aprendido? ¿cómo lo he aprendido? ¿qué dificultades he encontrado? ¿qué puedo hacer para superarlas? ¿quién me puede ayudar?
- * **El diario del profesor:** donde se refleja qué pretendía que los alumnos aprendiesen y qué pasó realmente en la sala de clases.

¡Revisemos un ejemplo de una página de un diario de un alumno!

<i>Diario</i>	
<i>Dany</i>	<i>19-01-93</i>
<i>¿Qué hacemos? Ha sido una actividad muy interesante (puntos de referencia) hemos corregido los ejercicios en forma de tabla (muy interesante).</i>	
<i>¿Cómo lo hacemos? Lo hemos hecho como el día anterior.</i>	
<i>¿Qué he aprendido? He aprendido una nueva definición de movimiento y cómo saber decir donde está situado un cuerpo por puntos de referencia.</i>	
	<i>20-01-93</i>
<i>En la primera clase hemos rectificado el trabajo de aula 2 en grupo y hemos confeccionado un contrato donde explicita nuestros objetivos.</i>	
<i>En la segunda clase nos han repartido los contratos revueltos donde teníamos que explicitar si estaban de acuerdo con los objetivos de nuestro compañero y si no estábamos de acuerdo poner el porqué y que actividad le propondrías hacer cambiar de casilla (de B ó C a A).</i>	

b. El dominio, por parte de quien aprende, de las operaciones de anticipación y planificación de la acción.

- Por **anticipación** se entenderá la predicción que hace un alumno antes de llevar a cabo un acto concreto, sobre el resultado que se obtendrá si se realiza este acto, o sobre la importancia que tendrá seguir uno u otro procedimiento para llegar al objetivo.
- Por **planificación** se hará referencia a la elección de un orden determinado de realización, es un plan de trabajo que evolucionará y se modificará bajo el control de los resultados del recorrido. En este ámbito se deben combinar tres elementos: el objetivo y la finalidad fijada, las operaciones o acciones que le son propias y las condiciones internas de realización. El dominio de la capacidad de planificar es una característica de alumnos y trabajadores exitosos. Un estudiante no debería comenzar a desarrollar una tarea de aprendizaje sin antes haber estudiado y analizado toda la información y los procedimientos más adecuados para desarrollarla, es decir, previendo todas las acciones intermedias que son necesarias para alcanzar el resultado pretendido.

Los autores que hemos venido citando nos presentan un ejemplo de esta capacidad de planificar y anticipar la acción. **¡Veamos!**

“Si recordamos cómo hemos aprendido a utilizar un computador podremos identificar los pasos que seguimos.

Habitualmente, asiste a un curso donde un profesor explica qué debe hacerse para utilizar un determinado programa. Primero comprobamos que entendemos las diferentes instrucciones, lo cual es más sencillo si sabemos por qué se tiene que actuar de aquella determinada manera. Cuando ya estamos situados, acostumbramos a anotar las acciones en el orden en que es preciso efectuarlas para hacer funcionar el programa.

Si el profesor recogiese los apuntes de los asistentes a su curso, comprobaría que no hay siquiera dos iguales; a pesar de que las explicaciones han sido las mismas para todos /.../

Al poner en práctica las acciones anotadas, a menudo comprobamos que olvidamos anotar algún paso que es fundamental y, en consecuencia, la planificación hecha no es la mejor. Si todo funciona bien, la hoja con las instrucciones nos sirve los primeros días en que usamos el programa, pero rápidamente ya no nos hace falta porque hemos interiorizado las acciones necesarias. Pero si dejamos de usar el programa durante un tiempo, cuando queremos volver a utilizarlo, nos es preciso recuperar las notas que habíamos tomado. En este caso volvemos a interiorizar mucho más rápidamente las acciones necesarias para **hacerlo funcionar**". (Jorbas, Casellas & Sanmartí, 1997 p. 102-103).

De acuerdo al consejo de estos autores, de la manera como está señalado en este ejemplo debería actuar un alumno que es inexperto en casi todos los objetos de aprendizaje escolar: cuando aprende a construir gráficos, a resolver una ecuación, a identificar elementos químicos, a resumir un texto, etc. Ahora bien, cuando los alumnos y alumnas logran planificar las acciones sin la ayuda del profesor, entonces estamos frente a lo que se denomina **aprender a aprender**.

c. El alumno debe apropiarse de criterios e instrumentos de evaluación.

Cuando se desarrolló la dimensión "cómo evaluar" se hizo referencia a la importancia de que los alumnos conocieran y se apropiaran de los criterios que el profesor privilegia a la hora de evaluarlos y esto constituye también un componente fundamental del dispositivo pedagógico sobre la regulación de los aprendizajes, es decir, es uno de los requisitos para enseñar al alumno a autorregularse. Por ello será importante no dejar este aspecto a la intuición y mucho menos que sean desconocidos por los alumnos. Es de consenso que los estudiantes que obtienen buenos resultados son aquellos que saben intuir las intenciones del profesor, pero siempre será un grupo reducido de la clase. A una buena parte de los alumnos probablemente les resultará difícil prever qué les preguntarán en una prueba, o no sabrán con certeza si les ha ido bien o mal en un examen. En este ámbito también se proponen instrumentos para comunicar e incluso para consensuar con los estudiantes los criterios de evaluación. Pero en este punto se hace evidente otro tema de trasfondo, que dice relación con **las decisiones que se han tomado sobre el grado de participación de los alumnos en los procesos de evaluación**.

Si se diese un proceso de reflexión profunda entre el profesorado y se tomaran decisiones concretas sobre los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, pero en el sentido en que se ha conceptualizado y no ligado necesariamente a la calificación, sería posible trabajar instrumentos tales como los **precontratos y contratos de evaluación para facilitar la confrontación de las representaciones que se han formado los alumnos de los objetivos y los criterios de evaluación del profesor.**

De esta forma, los alumnos se podrían apropiarse de los criterios de evaluación del profesor y efectivamente aprenderían de mejor forma, pues las instrucciones para desarrollar, por ejemplo, un trabajo, pueden ser al mismo tiempo los criterios de evaluación, que serán tomados en cuenta para llegar después a la calificación, de este modo evaluación y aprendizaje estarán vinculados.

Lo anterior, porque en los contratos de evaluación, es el profesorado quien explicita los criterios de evaluación; los alumnos los confrontan con lo que ellos han comprendido y negocian con el profesor los mecanismos de regulación más adecuados para cubrir las carencias que puedan tener.

Otro elemento necesario de destacar es que **se deben** considerar criterios de dos tipos:

Criterios de realización o procedimentales, que indican las actuaciones, los pasos o procedimientos para los trabajos escolares, nombran los actos concretos que se esperan de los alumnos. Tienen en cuenta la fase de ejecución, elaboración de un producto, el análisis, la planificación, etc.

Criterios de resultados, referidos a los productos de aprendizajes concluidos, son los que fijan el grado de aceptabilidad, contemplan la precisión, la originalidad, el volumen de conocimientos e ideas utilizados.

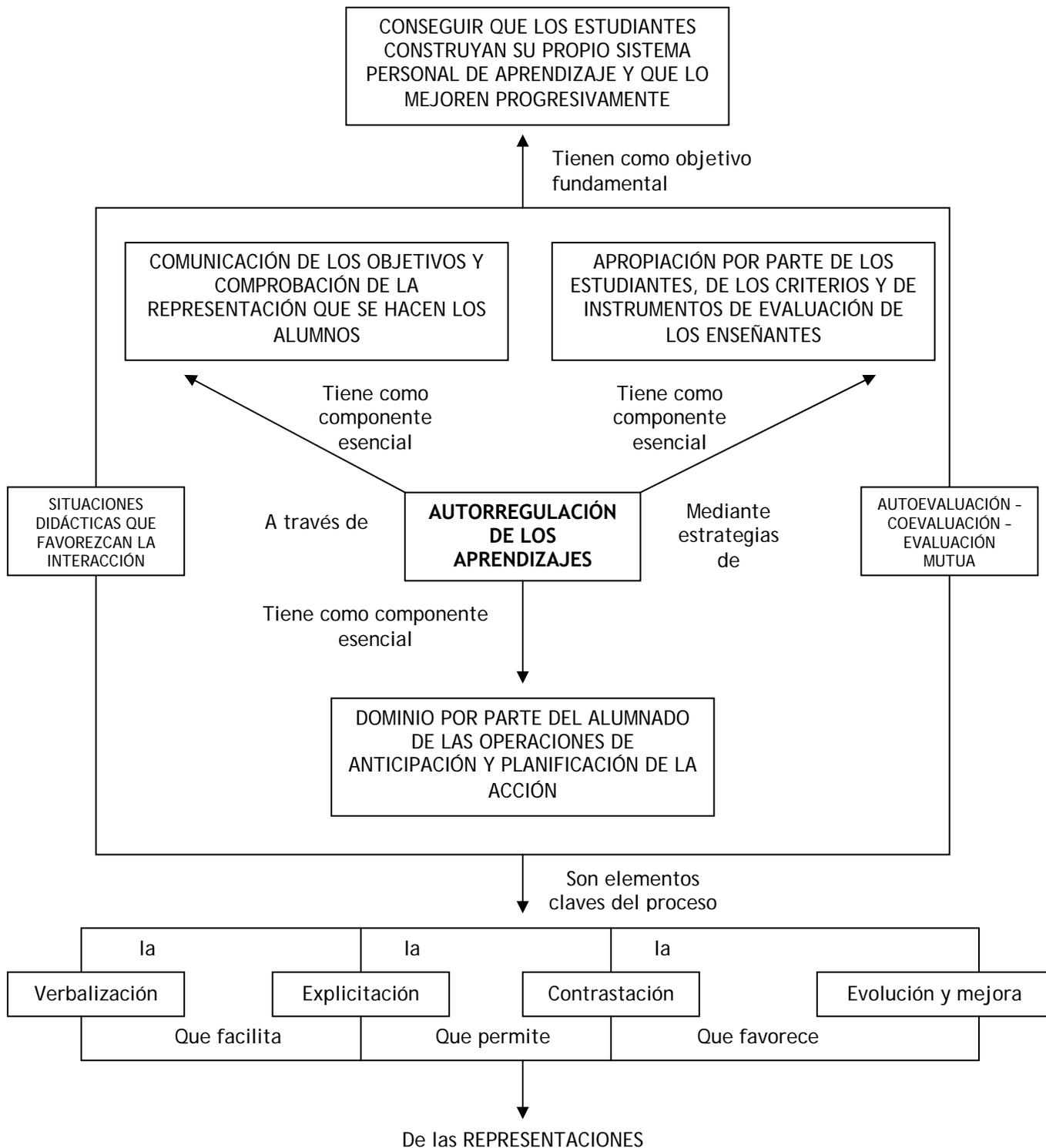
Otra manera de explicitar los criterios son las **parrillas de corrección o lo que es lo mismo las pautas de evaluación**, en donde están contenidos los indicadores que se considerarán para evaluar y luego calificar a los alumnos y alumnas, con los puntajes ideales por cada aspecto. Lo importante es que éstos sean conocidos por

los alumnos al momento en que usted les solicite desarrollar la tarea de evaluación de que se trate: un trabajo práctico, una prueba escrita, un trabajo de investigación, etc. Ejemplos de este tipo de pautas pueden ser revisados en la Unidad N°3.

¡Revisemos el siguiente esquema que nos ayudará a sintetizar todos los componentes de la autorregulación!

La autorregulación de los aprendizajes

(tomado de Jaime Jorba, Samartí, 2000, p. 38)



Bien, en el marco de la regulación continua de los aprendizajes, se han compartido dos elementos: la evaluación como regulación y la autoevaluación.

Todavía existe un tercer componente sobre el cual cabe hacer mención, para cerrar el ciclo del dispositivo pedagógico que se ha venido describiendo y que dice relación con la interacción social en el aula.

4.2.3 INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA.

Cuando se hizo mención al modelo pedagógico de carácter constructivo-social, se enfatizó justamente en el relevante papel de las interacciones sociales en el aprendizaje y la evaluación.

En la sala de clases, se dan indiscutiblemente un conjunto de códigos implícitos y explícitos que conforman el comportamiento de unos y otros; esta compleja relación influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de sus características dependerá que niños y jóvenes puedan conversar, expresarse, contar lo que saben; intercambiar opiniones y formular preguntas acerca de lo que desean saber, esto ayuda a construir los aprendizajes interactivamente, dentro de contextos que les den sentido, desarrollar su autoestima, tener conciencia de sus propios procesos cognitivos, discutir sobre contenidos que les son significativos, que se relacionen con sus intereses y necesidades y tengan propósitos claros. Por estas razones, se han propuesto incluso modelos para institucionalizar la interacción en el aula a través de estudios sobre trabajo cooperativo; pactos explícitos y contratos didácticos. Ahora bien, más que intentos por institucionalizar esta actividad, se requiere más bien considerarla día a día como una instancia favorable para la regulación continua de los aprendizajes en el sentido en que se ha venido planteando.

El lector de este trabajo habrá podido constatar que referirse a “quién evalúa”, adquiere una amplia connotación y envuelve aspectos éticos y teóricos profundos, primero en torno a decidir darle la participación que corresponde al alumno y en segundo lugar, en adquirir las competencias necesarias como docente para capacitar al alumno, de manera que éste efectivamente pueda asumir esa

responsabilidad. Lo anterior en el entendido de que se ha estado hablando de quién evalúa y no de quién califica, pues si hubiera sido así habría bastado con hacer referencia a la evaluación sumativa acreditativa. Nuevamente y en este momento de la discusión conviene preguntarse ¿qué ocurrirá en la práctica con la comprensión de los conceptos aquí vertidos? ¿qué representación se habrán hecho los docentes sobre la autoevaluación, la heteroevaluación, la metacognición? Conceptos que apuntan a una dimensión distinta de quién evalúa y que han sido transmitidos con ocasión de la reforma curricular. Se espera que este programa, en alguna medida haya servido para alcanzar mayor claridad sobre estos aspectos.

Ejercicio

Es el momento de hacer una síntesis acerca de los componentes fundamentales del dispositivo pedagógico sobre la regulación continua de los aprendizajes. Con los antecedentes que se han trabajado hasta ahora, le sugiero construir un mapa conceptual que contemple los principales elementos de este dispositivo pedagógico.

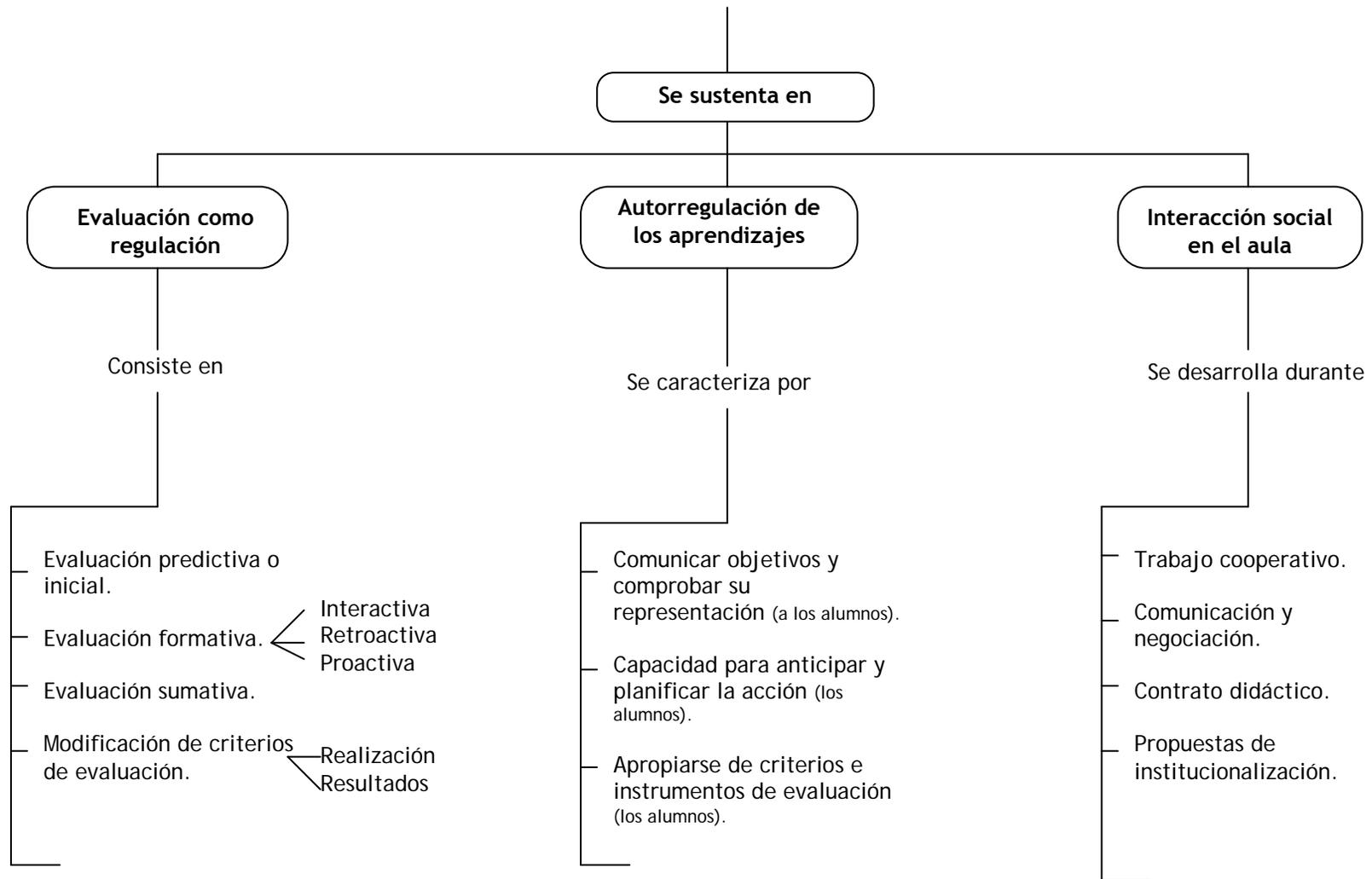
MAPA CONCEPTUAL

La regulación continua de los aprendizajes



Luego, contrástelo con el que se le propone a continuación:

REGULACIÓN CONTINUA DE LOS APRENDIZAJES



Elaborado por: Verónica Yáñez .