

La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción **Patricia Demuth (Compiladora)**

Autores:

Dra. Patricia B. Demuth

Mg. María Graciela Fernández

Dra. Viviana Navarro

Esp. Betty Yarros

Esp. Erika Y. Sánchez

Esp. Marcelo Alegre

Presentación

En el presente escrito recorreremos diferentes aristas de orden epistemológico y metodológico de uno de los procesos y momentos más sensibles en materia educativa: la evaluación. Fenómeno individual, grupal y de repercusión social que atraviesa la condición humana, y por ende las prácticas cotidianas en las aulas e instituciones educativas.

La nueva propuesta pedagógica para la Educación Secundaria, en el marco de la política de implementación federal “Secundaria Federal 2030”, presenta una transformación en dicho nivel educativo con orientación al desarrollo de capacidades y de proyectos de vida que los estudiantes puedan asumir responsablemente y comprometerse con una perspectiva de ciudadanía global. Esta política educativa, implica la reconstrucción de escenarios educativos donde se la materialice, no solo con transformaciones a nivel normativo, sino que impacte de manera real en la práctica educativa.

En el marco de estos lineamientos establecidos en el país para el nivel secundario, y de las regulaciones provinciales que nos orientan, trabajaremos los principios y fundamentos de una perspectiva de evaluación que ubica a este proceso como parte constitutiva del proceso de aprender: evaluación es aprendizaje (Cf. Álvarez Méndez, 2014, p. 12). Desde esta mirada, la evaluación está al servicio de los aprendizajes de nuestros estudiantes, y pierde sentido en la medida en que no les reporta aprendizajes; y también está al servicio de los aprendizajes docentes, y pierde absoluta razón si no nos facilita información que podamos interpretar para mejorar nuestras prácticas educativas, en contextos más amplios, se ubica al servicio de los sistemas educativos para la mejora, generándose procesos de responsabilidad compartida por todos los actores que intervienen.

Como se puede apreciar, se corre completamente de una perspectiva sancionadora o expulsora de las oportunidades de seguir aprendiendo y, por el contrario, se constituye en una de las principales fuerzas posibilitadora de más y mejores aprendizajes para todos los que intervenimos en el fenómeno educativo.

Entender la evaluación “para” los aprendizajes y no sólo “de” los aprendizajes, modifica sustancialmente las prácticas evaluativas, y al modificarlas, transforma los procesos de aprendizaje y enseñanza, al plantear experiencias de aprendizaje y evaluación continuos en los que se pretende dar espacio para que nuestros estudiantes expresen con diferentes formatos y maneras sus logros y sus dificultades.

Desde esta mirada, desandaremos fundamentos epistemológicos sobre la evaluación, que nos permitirá re-analizar nuestros posicionamientos sobre nuestras concepciones acerca de la naturaleza de los conocimientos y prácticas que enseñamos, pretendemos

que aprendan y por ende, evaluamos. Trabajaremos la perspectiva concreta de evaluación auténtica y colegiada, buscando responsabilizar a la comunidad educativa de los procesos de aprendizaje y enseñanza que ocurren o no en las escuelas; y por último, tres potentes abordajes metodológicos para la evaluación: Rúbrica, simulación y portfolio.

Primera parte: principios y fundamentos de acción

Toda práctica educativa, como práctica humana, tiene componentes observables y componentes implícitos que configuran lo visible. Si tomamos como metáfora un “iceberg”, sabemos que aquello observable, que está sobre la superficie del agua, es una pequeña parte, de lo que realmente es, ya que por debajo de la superficie se extiende con mayor tamaño el bloque de hielo. En materia educativa y en particular, evaluativa, podemos arriesgar que esta imagen nos sirve para comprender que lo visible de nuestras prácticas en el aula, se sostiene, fundamenta y nutre de concepciones epistemológicas profundas sobre la naturaleza de los conocimientos que son considerados valiosos para ser aprendidos y evaluados, y de acuerdo con esas concepciones, tomamos decisiones más o menos conscientes dependiendo de cada uno o de colectivos disciplinares o conformaciones institucionales.

Es así que, en primer lugar, debemos revisar la evaluación ligada a las diferentes concepciones que sobre la naturaleza del conocimiento detentamos. Implica aludir a las concepciones epistemológicas sobre las cuales las prácticas adquieran significados según las posturas que adopte el sujeto o los sujetos en los distintos momentos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La evaluación es parte constitutiva de todo el recorrido pedagógico, cuando la separamos del conocimiento se transforma en una “herramienta meramente instrumental” sin valor epistemológico; por lo tanto, necesita de ese contexto para poder ser entendido e interpretado.

Prácticas observables de la evaluación que la ubican sólo desde una mirada instrumental que pretende la reproducción de los aprendizajes en forma memorística, de repetición verbal, en una enseñanza enciclopedista, tienen por fundamento, debajo de la superficie, concepciones tradicionales de “racionalidad técnica” desde las que el conocimiento es considerado “verdadero”, “universal”, “ahistórico”, debe ser reproducido lo más linealmente posible, y constatado por técnicas para recoger información de la cantidad contenidos aprendidos por el alumno, sin importar el proceso en su integridad y coherencia (Álvarez Méndez, 2014). Por el contrario, una concepción alternativa, de “racionalidad práctica”, podemos pensar en aprendizajes cooperativos, en enseñanzas participativas, dentro de procesos y evaluaciones principalmente formativas. Aquí, se reconoce la no-linealidad de los aprendizajes, los avances y retrocesos en los que se pueden negociar técnicas y estrategias o formas de evaluación y autoevaluación que los propios actores, docentes y alumnos, pueden identificar y sobre todo, significar; es decir otorgar un sentido valedero al conocimiento en tanto construcción. La naturaleza del conocimiento es entendida fundamentalmente como “certezas provisionarias”, “contextualizadas”, y fuertemente “condicionadas por los momentos históricos”.

La relación que se establece entre ambas concepciones y las finalidades que se persiguen son diferentes. En una concepción tradicional el conocimiento se reduce a la simple imitación libresco; la evaluación se convierte en búsqueda de aprobación

simplemente, es decir la inmediatez del aula para satisfacer expectativas externas a uno mismo; el conocimiento deja de ser un valor en sí, los contenidos pierden su significado cultural y su facultad formativa. Desde la perspectiva alternativa, en las prácticas se materializa la construcción del conocimiento y las significaciones que los actores construyen en prácticas reales, situadas y contextualizadas. Por ello, nos interesa señalar el paradigma de la cognición situada que explicita Díaz Barriga (2003) y que entiende que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.106). De esta manera, podemos pensar cómo se estructura la cognición de nuestros estudiantes desde un enfoque de aprendizaje y evaluación en el que se promuevan prácticas reflexivas y solidarias en contextos cotidianos, superadoras de las tareas aisladas y descontextualizadas de lo real.

Es por eso que sostenemos que la postura que asumimos los profesores para la propuesta formativa y el vínculo que establecemos con el “saber”, se ven reflejados en nuestras prácticas evaluativas con una claridad asombrosa. Consideramos que el discurso pedagógico crítico ha avanzado en mayor medida hacia las prácticas cotidianas del aula en términos de estrategias de aprendizaje diferenciadas de las estrategias de evaluación, pero no ha avanzado con la misma fuerza en las prácticas de evaluación, que se presentan aun separadas de los procesos de aprendizaje, como un momento último de comprobación de resultados.

Las formas y variedad de instrumentos, la información que se obtiene de ellos, la función que cumplen, los destinatarios y los usos que se les dan tienen una finalidad precisa: Evaluar. Según la perspectiva tradicional, o evaluación desde la racionalidad técnica, el conocimiento se evidencia en pruebas de carácter memorístico; examen, múltiple choice, test, buscan comprobar un rendimiento, un control respecto de la enseñanza impartida; se intenta lograr un proceso adaptativo como adiestramiento sobre una metodología educativa que pretende la reiteración de un saber sin reformulación posible. Es decir, en cierto modo estamos ante un principio regulador y clasificador de la evaluación, cuando sabemos que existen alternativas a este modelo.

En la perspectiva alternativa la evaluación cobra otros sentidos; se pretende lograr la interrelación comunicativa y más personal entre docente y alumno utilizando diferentes modos e instrumentos. Sus interpretaciones se retroalimentan y admiten nuevas significaciones sobre la disciplina; el contenido es un medio para resolver situaciones diversas que importen actividades cognitivas superadoras. En estos casos, los discursos de los docentes y de los estudiantes se forjan como representaciones novedosas acerca de un saber, en una palabra: se construye conocimiento.

Preguntas para pensar-nos

¿Qué concepciones sobre el conocimiento de mi/s disciplinas realmente tengo?

¿Cómo me relaciono con el saber académico y científico?

¿Cómo pretendo que se relacionen mis estudiantes con esos saberes?

¿Cómo vinculo esos saberes con las prácticas de ciudadanía, autonomía y bonhomía que dan sentido humano a la formación para el nivel secundario?

Pensando evaluaciones auténticas posibles en nuestras aulas

Así como nos propusimos pensar los fundamentos de nuestras prácticas evaluativas desde la metáfora del “iceberg”, les proponemos pensar el posicionamiento pedagógico para integrar evaluaciones auténticas desde la metáfora de la “cinta de Moebius”. Sin entrar en las profundidades físicas y matemáticas de este objeto, nos quedaremos con la representación del “continuum” que nos facilita esta cinta para pensar los procesos de aprendizaje, enseñanza, evaluación, enseñanza, evaluación, aprendizaje, evaluación, aprendizaje, enseñanza, y así sucesivamente, no secuencialmente.

Hacer hincapié en la evaluación auténtica implica, corrernos del acento de la relación de enseñanza y aprendizaje, y poner el acento en la relación aprendizaje y evaluación, dejando la enseñanza no tradicional, problematizadora y crítica, como un proceso que habilita escenarios de aprendizaje y evaluación continuos.

Si recordamos cuáles son las funciones básicas de la evaluación las podemos sintetizar como funciones pedagógicas y sociales. La evaluación fundamentalmente debe cumplir su rol pedagógico al constituir una dimensión que permite la toma de conocimiento para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de los demás actores; pero a su vez, tiene una función social ya que determinados resultados son utilizados para la acreditación y la promoción dentro del sistema educativo formal, con consecuencias fuera de él. Pareciera, desde esta doble función que la evaluación en su sentido primario está “jugando el juego” del aprendizaje, es fundamentalmente formativa, pero también plantea “efectos expansivos” (Bertoni, 1996) sobre el estudiante, su presente u futuro, su familia, el sistema educativo, sus posibilidades de participación social, etcétera. Esta segunda función, nos hace tomar aún más conciencia y compromiso con el sentido formativo de la evaluación para constituirlo en el eje de nuestras prácticas evaluativas. Sostenemos entonces, que la perspectiva de evaluación auténtica es fundamentalmente formativa porque en primer lugar tiene en cuenta la participación de los diferentes sujetos implicados, docentes y alumnos se vinculan en ese “continuum” para comunicarse mutuamente, tomar decisiones antes, durante y después de los procesos que se desarrollan y evaluarse mutuamente con la finalidad de mejorar las posibilidades de aprendizaje de todos. Si bien no se desdibujan los roles de profesores y estudiantes, sí se acercan y comparten acciones, cada uno con sus singularidades. Se comunican y discuten criterios, en el intento de llegar a consensos en los que la comprensión del estudiante sobre todo lo que refiere al aprendizaje y la evaluación es central. Por ello, el aprendizaje no solo implica el dominio de un contenido que debe ser evaluado contra criterios a priori solo conocidos por los docentes, sino que: todo es aprendizaje, el contenido disciplinar o transversal, pero también la negociación de criterios, las posibilidades y formas de comunicar lo aprendido y lo que se está aprendiendo, y el proceso mismo de formación en el que se inscriben las experiencias educativas.

La evaluación es auténtica en este sentido: reubica al estudiante en el centro de la escena, algo que ya no discutimos en términos de estrategias didácticas, pero que aún nos queda camino por recorrer en términos de prácticas evaluativas. Afirmado lo anterior, podemos decir que esto sucede porque aun podemos identificar como momentos diferenciados al aprendizaje de la evaluación, y no siempre debería ser así, de hecho, no mayoritariamente.

Implicar a los estudiantes e implicarnos en evaluaciones auténticas nos hace caminar la cinta de Moebius en la que no se diferencia claramente y en orden secuencial los fenómenos de enseñar, aprender y evaluar; sino que el recorrido es organizado por

tareas complejas de aprendizaje y evaluación que movilizan conocimientos y prácticas de aprendizajes previos y recientes para resolver y reflexionar sobre problemas reales y relevantes para su formación. Además de los criterios de realidad y relevancia, sumamos el criterio de “vital” (Brown, 2015), actividades que sean consideradas “vitales” para la formación de nuestros estudiantes.

Esta práctica se diferencia notablemente de la práctica evaluativa que impone al estudiante la resolución de ejercicios abstractos, o repetición lineal de saberes memorizados y con suerte, comprendidos: “así la evaluación auténtica sería la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante clases” (Béleair, 2000).

El aprendizaje no finaliza en el examen y la nota obtenida, sino que, como vimos, empieza antes y continúa con dos vivencias centrales: la retroalimentación formativa que no es otra cosa que una comunicación entre docente y estudiantes sobre lo trabajado; y la metacognición para el desarrollo del pensamiento crítico, la posibilidad de reflexionar sobre lo propio, lo hecho, lo logrado y lo que aún falta, en un marco de confianza, en el que “lo que falta” no es sancionado, sino reconocido como posibilidad para continuar, para facilitar que los estudiantes asuman la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Ahumada, 2005).

Aprender y evaluar desde situaciones auténticas permite movilizar en los estudiantes tanto recursos internos como recursos externos que deben gestionar para resolver y reflexionar sobre esos problemas lo más cercano posibles a sus contextos cotidianos presentes, y futuros, que los comprometa con la realización de tareas completas, complejas y significativas. Al decir de Perkins (2010) (es “jugar el juego completo”).

Algunos lineamientos que nos pueden orientar para evaluar si nuestras prácticas están en esta dirección podrían ser situaciones de aprendizaje y evaluación:

- lo más cercano posible al desarrollo de una ciudadanía autónoma, crítica y activa
 - que demanden movilización de más de un tipo de habilidad de pensamiento, acciones, procedimientos y actitudes de manera integrada
 - que se constituya en experiencias valiosas, complejas y completas
 - planteen el desarrollo progresivo y secuencial para el aprendizaje
 - desplieguen múltiples Instrumentos y variadas fuentes de información para determinar su nivel de logro
 - planteen Tiempos y Modalidad claramente establecidos
 - construyan sistemas de calificación que no se reduzcan o simplifiquen con promedios obtenidos aritméticamente
 - resguarden tiempo concreto para la retroalimentación del docente y de los estudiantes
- Los aprendizajes no son “observables” por sí mismo, y por ello debemos inferirlos con toda la rigurosidad y justicia posible, con propuestas respetuosas de las singularidades y compañeras de la participación y el diálogo.

Preguntas para pensar-nos

¿Qué prácticas de aprendizaje y evaluación que llevo adelante están más cercanas a estas perspectivas?

*¿Puedo identificar con mis estudiantes prácticas reales, relevantes y vitales de las cuáles aprenderemos?
¿qué “juegos de aprendizaje y evaluación” debo descartar y cuáles conservar o reorientar?*

La evaluación colegiada como camino de integración

En este último título de la primera parte, incorporaremos un desafío que entendemos aun mayor que el cambio en prácticas de evaluación dentro de un grupo clase, ya que implica coordinar voluntades para que el cambio no quede sujeto a voluntades individuales sino a decisiones colectivas que potenciarían aún más esos cambios locales. Es por ello que utilizaremos la metáfora de la “red”, para transitar esta sección. Red que debemos construir o fortalecer, dependiendo de la institución en la que nos desempeñemos, para que sea fuerte íntegramente, y para que en aquellos nodos que presenten debilidades podamos colaborar entre todos para fortalecer. La propuesta de evaluación colegiada es una propuesta de trabajo en red, y por ello, y en nuestro contexto cercano, se constituye en una innovación. Transformar las prácticas educativas, requiere de procesos de innovación en los diferentes aspectos que la constituyen (enseñanza, aprendizaje y evaluación) y que deben dar cuenta no solo del espíritu del “deber ser” con relación a la normativa, sino de acciones concretas y evidentes que lleven a materializar, corporizar y vivenciar esas innovaciones.

Cabe destacar que aquí que consideramos al concepto de innovación centrado en la dimensión de innovaciones pedagógicas “en relación con el currículo y la enseñanza”, concentrado en su análisis en “la necesidad de innovación en los modelos curriculares y las prácticas docentes tradicionales centradas en la transmisión de contenidos” (Fernández Lamarra y García, 2017, p. 6), y nos detendremos particularmente , en una nueva forma de práctica evaluativa, sin caer en el sinónimo de innovación como la incorporación de novedades educativas del momento sin reflexión, por lo contrario, debe ser un proceso creativo que implica asumir riesgo y errores, comprendiendo que nuestra única meta debe ser tener como objetivo el éxito deseado (Díaz-Barriga Arceo, 2010): la formación fecunda de las nuevas generaciones.

La propuesta de evaluación, que presenta esta nueva política como innovación en la práctica educativa, es la “evaluación colegiada” que permite un análisis de los procesos y resultados de sus propias experiencias. Es decir, que se evalúa el proceso y resultado global, con una comprensión integrada a cargo de cada equipo interdisciplinario de docentes. La evaluación colegiada es “un proceso, compartido por el equipo docente, de recolección de información y formulación de juicios de valor conforme a criterios consensuados para la toma de decisiones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Provincia de Tierra del Fuego, 2009, p. 4). Evaluar de manera colegiada, implica la toma de decisiones de manera colegiada y como producto de un acuerdo entre todos los actores involucrados, utilizando “diversas matrices de evaluación elaboradas a tal fin, conservando la escala de calificación actual” (República de la Nación Argentina, 2018).

Esta práctica evaluativa, cuenta con experiencias en otros países de Europa y América Latina. Algunos casos por mencionar pueden ser el de la Ciudad Autónoma de Canarias (España), que a partir de un contexto de transformación en materia de política educativa sobre la obligatoriedad escolar primaria y secundaria, como así también el informe del

PISA que ha puesto de manifiesto la carencia del sistema educativo, ha posibilitado el escenario a nuevas propuestas de escuelas inclusivas y sostenible. En ella, han incorporado como innovación a la evaluación colegiada de las competencias básicas para la educación del futuro.

Por su parte, en América Latina, contamos con experiencias como las de la Universidad Autónoma de Baja California (México), la cual presenta a la evaluación colegiada de los aprendizajes como momento del proceso evaluativo donde el alumno permite constatar el cumplimiento de los objetivos planteados, y se pone de manifiesto las evidencias de desempeño de las competencias definidas en su perfil, por su parte los docentes deben tener funciones diferenciadas y delimitadas de acuerdo con su formación para garantizar la efectividad del proceso de evaluación y mejorar el aprendizaje de los alumnos (Universidad Autónoma de Baja California, 2006).

Los instrumentos de la evaluación colegiada pueden ser diversos, sin embargo, los más propicios para ella son las rubricas, como es el caso de la experiencia de la Comunidad Canaria o de instrumentos criteriosales de aplicación masiva como lo plantea la Universidad Autónoma de Baja California.

De acuerdo, al Marco de Orientación de los Aprendizajes, en el caso de la rúbrica colegiada se recomienda usar para “las evaluaciones trimestrales y finales y será el resultado del acuerdo del equipo docente. Esta guía de evaluación se organiza en base a los niveles progresivos de dominio de un estudiante respecto al proceso de desarrollo de capacidades”. En nuestro contexto, se propone que los estudiantes sean evaluados de dos maneras, llegándose a obtener una calificación trimestral relacionada con dos componentes: la calificación que otorga el profesor por el desempeño del estudiante en su materia y la calificación que surge de la evaluación colegiada” (2017).

Estamos hablando entonces de una evaluación coordinada que atraviesa todas las “asignaturas”, que las integra en áreas o campos de conocimientos y acción, o las integra por niveles escolares en tiempos conjuntos determinados. La potencia de esta innovación se centra en el trabajo colaborativo de docentes para establecer criterios comunes (junto con los estudiantes), y prácticas de evaluación también compartidas y coordinadas temporalmente, generando en el estudiante una vivencia unificada de la experiencia de aprendizaje y evaluación. La comunidad educativa actúa en este sentido, como un colectivo de profesionales y estudiantes, que trabajan sobre los mismos principios de evaluación auténtica que discutíamos anteriormente, pero con el empuje del trabajo conjunto y organizado, que bien realizados, enriquecerían la experiencia formativa para todos los implicados.

Esta red de trabajo para la evaluación colegiada puede construirse gradualmente, con experiencias modestas o de “prueba piloto” en determinadas áreas o niveles, que permitan diagnosticar, proyectar, aplicar y evaluar lo realizado, sin perjuicio de nuestro principal interés: el estudiante. Entendemos que es fundamental dar pasos pequeños pero firmes al inicio, alineando prácticas que están dispersas y son minoritarias en la escuela actual, para que la vivencia de formación sea coherente y continua para el estudiante.

La evaluación colegiada, como toda innovación, demanda estudio, esfuerzo y ajuste, de las bases docentes a las autoridades educativas, no se construye en la individualidad o en minoría, sino que es un camino que debe emprenderse en red. Red en la que se

discuta, negocie y actúe, y en la que quizás el cambio de prácticas implique cambios en los regímenes normativos pedagógicos y viceversa.

Preguntas para pensar-nos

¿Cómo empezar a trabajar en red para evaluar colegiadamente?

¿Cómo diseñar una “prueba piloto” por área o niveles que me permita ajustar la experiencia?

¿Cómo sumar voluntades para la tarea?

Segunda parte: Instrumentos para la innovación

En esta sección plantearemos tres instrumentos de evaluación emergentes en este contexto, y que se encuentran alineados con la perspectiva de evaluación auténtica y colegiada que venimos desarrollado al permitir ubicar al estudiante como protagonista para la construcción y utilización de éstos. Como bien adelantábamos en los fundamentos, desde el proceso de construcción ya se promueven los aprendizajes que pretendemos: el estudiante no es el mero “respondedor” de un instrumento de evaluación que el docente construyó en su casa, sino que guiado por este último desde decisiones colegiadas, el primero desarrolla su potencial.

La rúbrica como instrumento de valoración

Pensar la enseñanza desde el enfoque de las capacidades, supone poner en valor *un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas* (M.E.N, 2017). La valoración de estos procesos, requiere de una mirada particular y de la construcción de instrumentos de evaluación que nos posibiliten a los profesores mirar la complejidad desde una perspectiva situada y comprometida con los involucrados.

Esta forma particular de posicionamiento desde un modelo centrado en el profesor o de evaluación del aprendizaje, hacia otro modelo centrado en el estudiante y sus capacidades o de evaluación para el aprendizaje, requiere de fuertes innovaciones fundamentalmente relacionadas con los sistemas de evaluación. El diseño y aplicación de estos mecanismos debe ser coherente con el modelo pedagógico que postula, particularmente en este caso, con el modelo de Educación 2030, orientado hacia a las seis capacidades fundamentales que se espera que desarrollen los estudiantes en su trayectoria escolar.

En ese sentido, la rúbrica es una matriz de valoración que brinda información cualitativa que permitirá ponderar la presencia de ciertas capacidades y el potencial desarrollo de las mismas, lo cual facilitará mejores desempeños de nuestros estudiantes en los diversos contextos en los que se desenvuelven, potenciando además el desarrollo de sus rasgos cognitivos, personales e interpersonales.

Gatica y Uribarren (2013) definen las rúbricas como tablas que desglosan los niveles de desempeño en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Los consideran valiosos como instrumentos de evaluación formativa, porque facilitan la valoración en áreas consideradas subjetivas, complejas o imprecisas mediante criterios

que cualifican progresivamente el logro de aprendizajes, conocimientos y/o capacidades.

Las rúbricas pueden clasificarse según su alcance en dos tipos: pueden ser globales y analíticas. La rúbrica global u holística hace una valoración integrada, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado, se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. La ventaja de usar este tipo de rúbrica reside en el menor tiempo que demanda al momento de evaluar, pero la retroalimentación es limitada. Es recomendable utilizar esta rúbrica cuando se desea un panorama general de los logros, y una sola dimensión es suficiente para definir la calidad del producto.

La rúbrica analítica se utiliza para evaluar aspectos de un desempeño, desglosando sus componentes para obtener una valoración total. Puede utilizarse para conocer el estado del desempeño, el alcance de una determinada capacidad, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los destinatarios sepan aquello que pueden mejorar. Con la descripción detallada del tipo de desempeño alcanzado, posibilita al estudiante una retroalimentación adecuada y el seguimiento de sus procesos de aprendizaje.

En general, las rúbricas presentan tres características que están presentes en casi todas las rúbricas:

- Criterios de evaluación: son los factores que determinan la calidad del trabajo o el proceso desarrollado, también se conocen como indicadores guías que recogen los elementos esenciales de las capacidades que se pretenden evaluar. Es muy importante que ofrezcan claramente al estudiante los logros alcanzados y aquellos que aun los debe alcanzar.

- Definiciones de calidad: proveen una explicación detallada de lo que se espera para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación siempre. Cuando se construyen desde la perspectiva centrada en el aprendizaje, ayudan al estudiante a comprender mejor los objetivos del aprendizaje y el nivel de alcance de las capacidades adquiridas, para evaluar su propio desempeño y asumir las medidas de mejora necesarias.

- Indicadores de valoración: en general es recomendable considerar cuatro niveles de ponderación y éstas pueden ser cualitativas o presentarse en forma combinadas con una escala de calificación numérica.

Algo interesante a tener en cuenta, es que el diseño de las rúbricas tiene mayor impacto cuando se las construye colaborativamente, en un proceso colectivo y con la participación de los estudiantes, los demás docentes y los otros miembros de la institución escolar. Para ello, es necesario atender una serie de pasos que implican: determinar previamente objetivos de aprendizaje, identificar los elementos o desempeños a valorar, para luego definir descriptores, escalas de calificación y criterios; finalmente hay que determinar la ponderación de cada criterio en la rúbrica global.

Una vez finalizada la misma, es preciso revisarla y hacer los ajustes pertinentes. Esto también aplica, cada vez que decidamos utilizar alguna rúbrica que ha sido diseñada para evaluar en otros contextos o dirigida a la evaluación de otros destinatarios, ya que existen actualmente numerosos programas y aplicaciones web en abierto, que permiten el diseño, uso y/o modificación de las mismas.

Si entendemos que la evaluación guía o condiciona el aprendizaje, la construcción conjunta de la rúbrica con nuestros estudiantes, ya estaría guiando sus procesos de

reconocimiento y consolidación de los aprendizajes que pretendemos, construirla y ponerla a prueba con ellos, ya potencia las posibilidades de logro de lo pretendido.

La simulación, una oportunidad para reflexionar

La simulación es una estrategia de aprendizaje que es posible integrarla con propósitos evaluativos, ayuda a activar procesos de aprendizaje reflexivos en nuestros estudiantes y pone en evidencia para descartar o disminuir muchos de errores de procedimiento, o representaciones sociales cuestionables no valiosas. Requiere que se la integre en la planificación de la actividad curricular con una secuencia lógica, en este sentido no es improvisada, sino que busca determinados objetivos definidos. Es así, que en este apartado señalaremos los requisitos y los momentos claves para su integración, así como sus ventajas y limitaciones.

La integración de la simulación supone que el proceso de aprendizaje se caracteriza por la relación que se genera entre los objetivos que definimos los profesores en la planificación y debe ser conocida por nuestros estudiantes, coherente con los contenidos, las acciones que realizamos ambos actores, que conducen a conocer, comprender, tomar conciencia, profundizar o practicar ciertos conocimientos, representaciones o habilidades por parte de los estudiantes, generándose una interrelación que estimula una actitud reflexiva y creativa que fomenta la futura independencia en la acción.

Los que vivencian una simulación, ganan experiencias operando con problemas de la vida real, porque consiste en ubicar a los estudiantes en un escenario que refleje algún aspecto de la realidad y en establecer en ese ambiente situaciones o acontecimientos similares a las que él se enfrenta o deberá enfrentar.

Por eso, se la puede utilizar en diferentes momentos, se pueden utilizar no sólo para un diagnóstico, cuando se intenta realizar un relevamiento, para evaluar los conocimientos previos (Eggen y otros, 1999) sino también para mejorar las relaciones humanas, donde en ocasiones pueden ser más eficaces que muchas estrategias tradicionales.

Si un profesor quisiera integrar a la simulación como estrategia en su planificación, deberá tener en cuenta estas etapas:

1- Una donde deberá construir una guía de procedimientos que él realizará y una para los estudiantes, donde tendrá que estar explícitas las capacidades y objetivos a desarrollar. Esta construcción puede o no ser compartida con los estudiantes dependiendo de los objetivos de aprendizaje.

2- En el caso de simulaciones para el aprendizaje de habilidades psicomotoras, una etapa donde se realiza una demostración práctica por parte de los estudiantes, frente a la presentación de un caso o procesos del mundo real, en los que éstos se ejercitan de manera independiente y reciben orientaciones o modelaciones por parte del docente en la realización del procedimiento, para un aprendizaje autónomo e independiente (Sarmiento Bolívar, M. 2019). A medida que los estudiantes van realizando los procedimientos, el docente por medio de la observación directa, con orientaciones guiando para que logren adquirir capacidades y desarrollen habilidades.

En el caso de simulaciones que buscan la toma de conciencia de representaciones sociales o de valores determinados, el docente plantea sólo el encuadre de inicio para la simulación que queda en manos de los estudiantes, para que luego de su ejecución el docente guíe el paso siguiente.

3-Una instancia de reflexión final donde el grupo de estudiante pueda expresar sus sentimientos y reacciones sobre lo que sucedió, y con nuestro estímulo puedan reconocer los puntos positivos ocurridos durante la situación simulada, para así potenciarlos y la identificación de las brechas de conocimiento marcando los puntos a mejorar.

Durante la ejecución de la situación, pueden surgir varios puntos valiosos, lo que permite la identificación de cuestiones a mejorar y eventuales problemas de interacciones de los involucrados, por ejemplo, qué necesita para ser considerado para futuras mejoras en la aplicación simulada. Esta instancia final, puede ser considerada la parte más importante y que consume más tiempo en el desarrollo de la práctica simulada, pero cuando está estructurado adecuadamente, brinda la oportunidad de reflexionar sobre experiencias, percepciones y el tipo razonamiento que realizaron al realizar la simulación, es aquí donde el docente se presenta como mediador y recolecta y ayuda que se genere este clima de aprendizaje. En este sentido, y otorgándoles un sentido pedagógico, la mediación en la simulación es como brindarle un empujón para que se generen estos procesos (García-Raga, L. 2019).

La simulación como un proceso para la asociación de experiencias previas al nuevo conocimiento y la vinculación con una nueva práctica, es considerada como un momento de reflexión y síntesis de lo aprendido y cómo la incorporación de un conocimiento (Negri, 2019). Por ello la simulación facilita el aprendizaje y puede ser utilizada para evaluaciones formativas y auténticas, a través de ella podemos identificar procesos de demostración práctica y de reflexión, cómo los estudiantes analizan e interpretan datos, disgregan casos presentados identificando los problemas y pueden planificar desde su juicio como resolverían la situación.

Porfolio de aprendizajes

Desde el inicio del documento, venimos planteando en otras palabras que en la educación del siglo XXI ya no bastará con transmitir conocimientos teóricos y técnicos sino que es necesario ayudar al estudiante a desarrollar otras habilidades y actitudes que le permitan ser creativos, reflexivos, pensadores críticos, organizadores y gestores de información, organizadores de su tiempo, comunicadores efectivos de la palabra oral y escrita, aprendices autónomos: verdaderos ciudadanos de esta sociedad.

El portafolio como otra herramienta de aprendizaje y evaluación se constituye en la colección del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros en una o más áreas del currículo de acuerdo al crecimiento y desarrollo hacia el dominio de las capacidades propuestas para la asignatura, para el área o para el nivel, de acuerdo con los alcances de su implementación.

Consideramos un medio por el que los estudiantes pueden mostrar evidencias de sus procesos de aprendizajes continuos y pueden lograr el crecimiento metacognitivo (Klenowsky 2005), es un proceso educativo en sí mismo y su realización es una fase del aprendizaje continuo (Almenara 2013). En el portafolio los estudiantes anotan y/o registran de manera estructurada diferentes situaciones (tareas, clases, trabajos grupales, situaciones vividas con sus profesores o compañeros, entre otros) y, una vez anotadas, reflexionan sobre qué aprendieron de ellas, qué les faltaría aprender y de qué forma harían para resolver ese problema de aprendizaje.

Es una herramienta que permite desarrollar y evaluar: Capacidad de análisis, de síntesis, de organizar y planificar, de aplicar conocimientos a la práctica, de gestionar

información de diversas fuentes, de resolver problemas, de tomar decisiones, habilidades interpersonales, pensamiento crítico, comunicación escrita.

El portfolio puede ser de diferentes tipos:

- A) Por la forma del producto: de papel o electrónico
- B) Por el diseño: individual o grupal
- C) Por el grado en que el alumno y el profesor establecen pautas: Formato libre (el estudiante tiene total libertad para el formato), Formato semiestructurado (el profesor y los estudiantes acuerdan pautas, papel o electrónico, número de evidencias, tipos de evidencias) Formato estructurado (el profesor determina el formato)
- D) Por el área de conocimiento: materia, curso, otros

A su vez también puede ser:

- a) De producto: entonces será un dossier presentado al final de un período de tiempo establecido
- b) De progreso: será un portfolio reflexivo que se leerá y evaluará durante el desarrollo del mismo

Para trabajar con portfolio los docentes debemos en primer lugar establecer los objetivos del mismo (Será de aprendizaje o de evaluación?; ¿Diagnóstico, formativo o sumativo? ; ¿Cuáles objetivos se evaluarán? ; ¿Se desean evaluar los procesos involucrados?;¿Se piensa trabajar con solo una muestra o la totalidad?; ¿Qué tipo de evidencias deberán incluirse?; Cómo debe organizarse?; Cuándo se evaluará?); escribir una guía didáctica para que los estudiantes sepan qué esperamos de ellos con esa herramienta, con consignas claras. Los estudiantes atravesarán, en su confección, diferentes fases: 1) Recolección de evidencias; 2) selección de evidencias; 3) Reflexión sobre las evidencias y 4) Publicación o entrega del portfolio. Estas preguntas pueden ser compartida con nuestros mismos estudiantes, tomando decisiones conjuntas de acuerdo respetuosas de sus intereses y los de nuestra asignatura, área o nivel.

Para ayudar a los estudiantes podemos explicarles en la Guía didáctica qué es una evidencia de aprendizaje (Una Evidencia es una certeza manifiesta que no se puede dudar pues resulta innegable. Evidencia en el ámbito de la educación en un portfolio consiste en la recolección de productos desarrollados por el alumno que demuestran aprendizaje); cómo debe escribirse (Se escribe en primera persona del singular, o del plural y debe recoger las reflexiones de las vivencias académicas) y para ayudarlos en la reflexión dejarles algunas preguntas con las que pueden iniciar ese proceso que nunca es sencillo, por ejemplo: Sobre qué aspectos de lo visto hoy me gustaría saber más?, Qué me falta saber? ; Cómo haría para aprender lo que me falta?;Qué dificultades tuve hoy con mi tarea?; Cómo reaccioné a las críticas que me hicieron?; Cómo fue mi participación?; Me siento satisfecho con lo que hice?.

Si lo utilizaremos para evaluar, cómo lo hacemos: Con una rúbrica diseñada para contemplar los objetivos de aprendizaje que deben estar en consonancia con las consignas dadas a los estudiantes y de la que también puede participar el estudiante en su construcción. Por otra parte, es fundamental integrar al instrumento la retroalimentación constructiva del docente al estudiante, ya que se entiende que esto le permitiría consolidar los aprendizajes reflexivos y autónomos que fueron realizando a lo largo de su construcción, potenciar los diferentes estilos de aprendizaje

Por último, el portfolio al aportar evidencias de aprendizaje de diferentes contextos y momentos también puede constituirse para el profesor en una sólida muestra de los aprendizajes logrados, que repercuta en la configuración de la propuesta formativa para la mejora continua.

Preguntas para pensar-nos

- ¿Cómo planificar la integración de éstos y otros instrumentos de aprendizaje y evaluación desde su misma construcción con los estudiantes?*
- ¿Cómo reorganizar los tiempos antes claramente establecidos como enseñanza-aprendizaje-evaluación en tiempos más continuos?*
- ¿Cómo plantear estas estrategias como verdaderas oportunidades para aprender?*

Referencias bibliográficas:

1. Ahumada, Pedro (2005) La evaluación auténtica. Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV, Nº45, 1 Semestre. Universidad Católica, Valparaiso. Chile.- Págs. 11-24
2. Almenara J(2013) Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza & Teaching*, 31, 1-2013,43-70.
3. Álvarez Méndez, J. M. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España, Edit. Morata.
4. Anijovich y Cappelletti. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
5. Anijovich, R ; González,(2013) Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
6. Brown, Sally (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE, 21 (2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
7. Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E, otras (2008) La evaluación de los aprendizaje en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
8. Díaz Barriga Arceo, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de investigación educativa (Redie) Vol. 5 número 2, pp 105-117.
9. Díaz-Barriga Arceo, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1 (1) pp. 37-57.
10. Danielson CH Una Introducción al uso del portafolio en el aula <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU%20-%20Danielson%20-%20Portafolios%20-%20Unidad%204.pdf>

11. Eggen, P. D., Kauchak, D. P., & Libedinsky, M. (1999). Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de cultura económica.
12. Elola, N, Zanelli, N.y otras (2017). La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas. Buenos Aires, Argentina. Aique Grupo Editores.
13. Fernández Lamarra, N. y García, P. (2017). El estudio de la innovación en la universidad pública argentina. *Revista Núcleos*, 5, pp. 4-15.
14. Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez, A. (2005).Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid, España. Morata.
15. Gatica-Lara, Florina, & Uribarren-Berrueta, Teresita del Niño Jesús. (2013).Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. Recuperado en 09 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010&lng=es&tlng=es.
16. García-Raga, L; Boqué Torremorell, Maria Carmen; Grau Vidal, Roser (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, ISSN-e 1138-414X, Vol. 23, Nº 1, 2019 págs. 103-119
17. García Carpintero E (2017) El portfolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de docencia universitaria* Vol 15(1), 241-257
18. Klenowski, V. (2005). Desarrollo del Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación. Madrid: Nancea
19. Litwin, E (2008) Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos. Aires. Argentina. Ed. Paidós
20. Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades 2017
21. Mateo Andrés,J.(2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Universidad de Barcelona. España. Ice. Horsori
22. Negri, Elaine Cristina, Pereira Júnior, Gerson Alves, Cotta Filho, Cezar Kayzuka, Franzon, Juliana Constantino, & Mazzo, Alessandra. (2019). CONSTRUCTION AND VALIDATION OF SIMULATED SCENARIO FOR NURSING CARE TO COLOSTOMY PATIENTS. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 28, e20180199. Epub August 15, 2019.<https://dx.doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2018-0199>
23. Perkins, D. (2010). *El aprendizaje plenoPrincipios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
24. Provincia de Buenos Aires (2017) La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. *1ra. Parte: la propuesta de evaluación en el nuevo formato de la educación secundaria*. Documentos de actualización curricular. Dirección de Educación Secundaria.
25. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (2009) Documento provincial de evaluación para la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación.

26. Republica de la Nación Argentina (2018) Aprendizaje Integrado. *Secundaria Federal 2030*. Secretaria de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación.
27. Universidad Autónoma de Baja California (2016) Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. *Cuadernos de planeación y desarrollo institucional*. Universidad Autónoma de Baja California: México.
28. Sánchez N (2015) El uso del portfolio para desarrollar el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa en educación ambiental. Un estudio de caso en bachillerato. Profesorado Revista de curriculum y formación de profesorado Vol 19 N°2 pp389-407.
29. Sarmiento Bolívar, M. (2019). Experiencias y estrategias educativas con TIC para el desarrollo del pensamiento computacional en Iberoamérica. *Pensamiento Actual*, ISSN-e 2215-3586, ISSN 1409-0112, Vol. 19, N°. 32, 2019. págs. 12-27.



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Contribuya con comentarios y sugerencias a patriciademuth@hotmail.com