



Sandra Hernández*

El taller de evaluación de los aprendizajes: Compartiendo una experiencia de enseñanza y de aprendizaje

*Learning assessment workshop:
Sharing an experience of teaching
and learning*

«La evaluación, más que cualquier otro aspecto de las asignaturas que cursan los estudiantes, define la manera en la que los estudiantes invierten su tiempo, enfocan su esfuerzo y se desempeñan. Si los profesores quieren hacer que su clase funcione mejor, entonces es mucho más ventajoso cambiar los aspectos de la evaluación que cualquier otra cosa, lo que es a menudo más fácil y económico que hacer cualquier otro cambio. »

Gibbs (2010)

Palabras claves

Evaluación, Enseñanza-Aprendizaje, Modelo Educativo, Formación, Profesores, Estudiantes

Keywords

Assessment, Learning process, Educational Model, Teachers' training, Teachers, Students

Recibido: 16-01-14

Aprobado: 06-02-14

Resumen

El Taller ofrecido a los profesores de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, presenta una propuesta formativa que orienta sobre la manera de ajustar su práctica evaluativa a los requerimientos del Modelo Educativo. El artículo se centra en describir la propuesta formativa, así como las reflexiones y experiencias de los docentes sobre el proceso de aprendizaje que llevan a cabo mientras realizan actividades con el objetivo de integrar la evaluación formativa a su planteamiento didáctico y de elaborar instrumentos adecuados a la misma. Se concluye con los logros, limitaciones, dificultades y retos, tanto de los docentes participantes como del taller.

Abstract

The workshop offered to teachers in the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, presents a training proposal that focuses on how to adjust teachers' assessment to the requirements of PUCMM's educational model. The article describes the training given and the thoughts and experiences of teachers on the learning process that takes place while performing activities. The aim of the workshop was to integrate formative assessment and its didactic approach to develop appropriate tools. It concludes with the achievements, limitations, difficulties and challenges, of participants and the workshop, as well.

*Sandra Hernández: Magíster en Evaluación y Gestión para la Calidad de Centros Educativos por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago y la Universidad Francisco de Vittoria, España. Coordinadora de la Evaluación Profesoral y la Formación Disciplinar del Centro de Desarrollo Profesoral de la PUCMM, Campus de Santiago, profesora a tiempo completo del Departamento de Lingüística Aplicada por la materia de francés, así como profesora en los programas de formación docente de esta Universidad. Para contactar a la autora: shernandez@pucmmsti.edu.do

Introducción

Cuando los profesores hacen referencia a la evaluación de los aprendizajes es común ver expresiones similares a las que tienen los estudiantes cuando se enfrentan a las actividades de evaluación: angustia, frustración, miedo al fracaso o a la injusticia, inconformidad... Una explicación posible a esta situación es que la evaluación es vista como un proceso “desprendido de las acciones propias de la enseñanza y del aprendizaje” (Celman, 1998). Al ser así, se vive como algo puntual y final, con carácter de control y que adquiere una estructura definitiva, una vez entregada la calificación. Esta visión unidimensional, lineal y fragmentada de la evaluación de los aprendizajes está tan anclada en los actores de este proceso y, en específico, en los profesores, que, por lo general, planifican sus clases priorizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y dejando de último la evaluación (Morales Vallejo, 2009).

Otro aspecto a tomar en cuenta es que el Modelo Educativo de la PUCMM es por competencias, lo que implica la necesidad de reflejar la multidimensionalidad de la competencia, no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en la evaluación. Esto debe llevar a los docentes a repensar su percepción sobre la evaluación e integrar en su práctica un enfoque evaluativo multidimensional, integral y favorecedor del potencial educador de la misma, de manera que promueva el desarrollo de las competencias, tanto de los estudiantes, como de los docentes.

Para posibilitar que su cuerpo profesoral se empodere de este enfoque evaluativo, de y para el aprendizaje, el CDP ofrece este Taller de Evaluación de los Aprendizajes. En este sentido, el taller se integra al conjunto de áreas gestionadas dentro del CDP (formación pedagógica, disciplinar, innovación educativa, evaluación profesoral y publicaciones) diseñadas con el propósito de apoyar el desarrollo y fortalecimiento del perfil del profesorado de la PUCMM en función de dicho Modelo.

Los profesores que se inscriben en el taller anhelan adaptar su práctica evaluativa a este Modelo, preocupados por mejorar, no solo la evaluación, sino también el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo de las competencias. Una gran mayoría ya ha intentado implementar acciones puntuales como por ejemplo, integrar al proceso de enseñanza-aprendizaje actividades formativas de evaluación o mejorar las estrategias de retroalimentación empleadas. No obstante, manifiestan, por un lado, que se les dificulta sistematizar el proceso de evaluación y alinearlos a su planeación didáctica y por otro, que a pesar de sus intentos solo logran que el final sean los resultados obtenidos en los

exámenes parciales o finales en vez de ser el reflejo de todo el proceso. En fin, estos profesores aspiran a realizar un proceso comprensivo, justo, contextualizado, participativo, formativo, coherente, integrado e integral... pero sobre todo vienen con una pregunta: ¿cómo lo hago? Dar respuesta a esta pregunta es lo que busca la propuesta formativa del taller.

Este artículo tiene la intención de describir la propuesta formativa del taller y explicar, a través del recuento de las experiencias y reflexiones de los profesores y de la profesora del mismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo, conforme los docentes van dando respuesta, en primer lugar, a la pregunta inicial: ¿Cómo hacerlo?, y en segundo lugar, se insertan en el proceso transformativo, que implica para ellos, la implementación del Modelo Educativo de la PUCMM. Asimismo, se pretende dar cuenta, tanto de los logros como de los retos pendientes.

Descripción del taller

El Taller se ofrece tres veces, en cada período académico y tiene una duración de 15 horas, distribuidas en cinco sesiones de tres horas cada una. Hasta la fecha se ha impartido en 15 ocasiones y han asistido 205 profesores provenientes de casi la totalidad de las áreas disciplinares que componen la PUCMM: Ingeniería, Administración, Mercadotecnia, Gestión Financiera, Psicología, Humanidades (Lenguas, Estudios Teológicos, Historia, Arquitectura) y Ciencias de la Salud (Estomatología, Medicina, Terapia Física y Enfermería). Cabe destacar, que a pesar de su diversidad, los profesores comparten necesidades y expectativas similares. Este hecho es un elemento motivador que genera sorpresa y un clima positivo para el aprendizaje, pues entienden que no están solos en la búsqueda de cambios y que cuentan con el apoyo de colegas para construir su aprendizaje.

Tiene como objetivo general el diseñar un plan de evaluación integrado a la planificación didáctica para lograr la coherencia entre los objetivos, la metodología didáctica y las estrategias de evaluación seleccionadas. La propuesta formativa diseñada es flexible, pues se ajusta al proceso de aprendizaje de los profesores y a sus necesidades. El modelo de aprendizaje en el que se fundamenta la propuesta y en el que se enmarca la metodología empleada es el del aprendizaje basado en la experiencia (Modelo Educativo de la PUCMM, 2011). Tal como el Modelo precisa, los profesores parten de su experiencia evaluando el aprendizaje de sus estudiantes, realizan una actividad reflexiva inicial que los lleva a unas conclusiones preliminares que son retomadas conforme avanza el proceso y a partir de las cuales elaboran otros análisis de la realidad, hacen generalizaciones sobre su experiencia y definen retos y acciones que

luego aplican en la actividad de diseño de un programa de evaluación. Entre una sesión y otra el proceso de aprendizaje es evaluado por los agentes del proceso.

De esta forma, los profesores identifican las creencias y principios sobre la evaluación del aprendizaje que subyacen en su práctica evaluativa; contrastan la forma en la que determinaban el proceso de evaluación del aprendizaje con las implicaciones conceptuales y prácticas de una evaluación para el aprendizaje; definen las acciones que se concretizarán en el ejercicio de planificación de la evaluación; y seleccionan estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y la metodología planteada en la planificación. Finalmente, diseñan dos instrumentos a partir de una tabla de representatividad y una de especificaciones.

El proceso reflexivo se complementa con lecturas sobre los temas abordados y relacionadas con su área disciplinar, con sesiones expositivas y se nutre de las ideas compartidas durante las discusiones grupales. Además, entre una sesión y otra, los profesores cuentan con la Plataforma Virtual de Aprendizaje (PVA), en la cual se colocan las actividades de cada sesión y bibliografía complementaria.

Igualmente, tienen un foro en el que pueden realizar preguntas, hacer comentarios con el objetivo de continuar colaborando de forma activa y propositiva con sus colegas o interactuar con la facilitadora del taller.

También tienen la posibilidad de asistir a tutorías.

Resulta relevante destacar que este artículo se centra en la propuesta de aprendizaje diseñada para el período académico 1-2013-2014 e implementada en el Campus Santiago en función de las necesidades del profesorado de este campus. A continuación se describe el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las reflexiones y experiencias de los profesores en cada una de las sesiones.

Compromisos y sesiones

La primera sesión se centra en las reflexiones producto de las actividades propuestas en un primer Compromiso asignado previamente. En consecuencia, para comprender mejor el desarrollo de esta sesión, es necesario describir las actividades propuestas en este Compromiso, cuyo objetivo específico es el que los profesores identifiquen las creencias y principios que subyacen en su práctica evaluativa.

Compromisos I

La primera actividad del Compromiso consiste en responder unas preguntas relacionadas con la práctica evaluativa de los profesores. Las preguntas y el aspecto enfocado en cada una de ellas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Preguntas de la actividad 1: Compromiso 1

Preguntas de la primera actividad del Compromiso 1	
1. ¿Qué evalúa?: lo que consideran que es objeto de evaluación.	4. ¿Para qué evalúa?: las razones con las que justifican las decisiones tomadas relacionadas con la práctica evaluativa descrita.
2. ¿Cómo evalúa?: la manera en la que evalúan el aprendizaje de los estudiantes.	5. ¿Por qué evalúa?: identificar los agentes que participan en el proceso evaluativo.
3. ¿Cuándo evalúa?: El o los momentos en los que deciden evaluar.	6. ¿Quién evalúa?: el o los agentes evaluadores.

Luego, y en función de las respuestas dadas, los profesores definen “su concepto de evaluación”; describen lo que sería para ellos la evaluación ideal de los aprendizajes y, finalmente, hacen dos listados: uno con los problemas que tienen al evaluar y el otro con las expectativas que tienen con este taller. Después proceden a identificar, a partir de las características de los enfoques evaluativos de cada uno de los modelos pedagógicos descritos en el Capítulo III, Análisis de la enseñanza y de la evaluación del aprendizaje según

los modelos pedagógicos, del libro de Flórez Ochoa, Evaluación Pedagógica y Cognición, aquellas que corresponden con el referente conceptual que subyace en su práctica evaluativa.

Cabe destacar que esta primera aproximación a las creencias y principios en la que los profesores apoyan su práctica evaluativa, posibilita la incorporación de nuevas prácticas al repertorio de los maestros, al resaltar las diferencias existentes entre sus creencias y la

filosofía de las nuevas (Bliem y Davinroy, 1997) que se irán introduciendo conforme avanza el taller. Estos autores precisan que la identificación de creencias conflictivas es especialmente relevante en el contexto de una reforma evaluativa, que de por sí viene cargada de su propio conjunto de creencias sobre, lo que constituye una evaluación de calidad y cómo puede ser usada. Además, señalan que cuando se identifican las creencias, estas pueden ser confrontadas y debatidas

de manera reflexiva permitiendo a los profesores escoger, retener o alterar sus creencias. Por su parte Brown (2004), citado por Prieto y Contreras (2008), indica que cualquier intento que se haga para mejorar los aprendizajes y que ignore la importancia e impacto de las creencias en las prácticas evaluativas, puede ver reducido sus efectos, si los profesores no tienen conciencia respecto a su existencia e implicaciones en la calidad de los procesos formativos y evaluativos.

Tabla 2. Características de la práctica evaluativa de los profesores

Sobre el objeto de evaluación (Pregunta 1)	Sobre la manera en la que la evalúan (Pregunta 2)	Sobre el momento en el que la evalúan (Pregunta 3)	Sobre el para qué evalúan (Pregunta 4)
Atención centrada en los conocimientos, contenidos o temas.	La mayoría: utiliza exámenes parciales y preguntas en el aula.	Evalúan en momentos puntuales, cuando la universidad lo requiere.	La función privilegiada sumativa (al final del proceso con la función de control).
Los que tienen clases prácticas: Se enfocan en la aplicación de los conceptos y procedimientos.	Los que tienen clases prácticas utilizan la observación.	Otros indican hacerlo de manera continua.	Inquietud en identificar dificultades para retroalimentar al estudiante con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje.
Una minoría se centra en el desempeño logrado en base a los objetivos.	Otras estrategias empleadas son exposiciones, trabajos escritos en grupo, estudio de casos, resolución de problemas, etc.	Otros especifican que antes, durante y después de cada clase.	
Sobre los principios en los que se apoyan para evaluar (Pregunta 5)	Sobre el agente evaluador (Pregunta 6)	Sobre el concepto de evaluación que describen	Sobre el enfoque o enfoques evaluativos que subyacen en su práctica evaluativa
Presentan dificultades para responder directamente a esta pregunta la confunden con la función que le dan a la evaluación.	El profesor.	La mayoría la describe como un método, herramienta.	Se evidencia la discrepancia que hay entre la metodología didáctica y la evaluación. Las estrategias promovidas en el aula son, como ellos las califican, más constructivistas (siguiendo la lectura que hacen de Flórez Ochoa) pero al evaluar tienden a ser más tradicionales o conductistas.
La gran mayoría parte de la experiencia de alumno y de la práctica.		Una minoría como un proceso.	
Siguen lo que se define en el programa.		La mayoría le da la función de medir el grado en el que se han logrado el conocimiento de los temas.	
Una minoría, a partir de su conocimiento pedagógico.		Otros priorizan la función motivadora del aprendizaje y de la mejora (formativa).	

Sesión I

Ya reunidos en la primera sesión, los profesores trabajan en grupo para 1) fomentar la integración y la colaboración activa y propositiva entre los participantes y 2) definir el perfil evaluativo general de los profesores. El trabajo en grupo se desarrolla como sigue: Cada profesor comparte con sus colegas las respuestas dadas a las preguntas planteadas en el Compromiso 1. Otro compañero, las va anotando en un formulario provisto, mientras que un moderador dirige la discusión y el tiempo. Al finalizar la ronda, se seleccionan las respuestas que la mayoría tiene en común para exponerlas a manera de conclusiones. Luego de la exposición, los grupos evalúan su trabajo usando la lista de cotejo suministrada y se cierra esta actividad con un espacio para el diálogo. La siguiente tabla muestra las conclusiones de esta actividad:

Este recuento no intenta ser exhaustivo, como tampoco pretende presentar un análisis profundo de dichas respuestas. El objetivo es el de evidenciar, cómo estas informaciones dan claridad, sobre dónde “anclar” los nuevos conocimientos a los conocimientos previos, para entonces definir qué “retener, descartar o adoptar” en función del enfoque educativo y evaluativo del Modelo Educativo.

La segunda actividad, tiene el propósito de establecer una conexión entre sus creencias y los conceptos claves de la evaluación, específicamente de los aprendizajes, centrada en el proceso. Se busca que los profesores identifiquen, sin perder de vista sus problemáticas, lo que deberían “reajustar o adoptar en su práctica evaluativa”. Para ello la facilitadora expone aspectos claves del tema, Evaluación de los Aprendizajes: se contextualiza el enfoque evaluativo del Modelo Educativo de la PUCMM; se aborda el concepto de evaluación educativa y por competencias: definición, principios, importancia, características y funciones; y se concluye con las características y condiciones necesarias de la evaluación formativa y formadora. Durante la exposición, los profesores toman notas en función de las preguntas guías utilizadas en las actividades anteriores para compararlas luego con sus concepciones y determinar 1) aquello con lo que se quedan; 2) lo que desechan (si se requiere) y 3) lo que deberían adaptar (sus retos).

Finalmente, un profesor, seleccionado voluntariamente al inicio de la sesión, la cierra con un resumen de los aprendizajes logrados en función de las actividades realizadas y el grupo procede a autoevaluar su aprendizaje utilizando una lista de cotejo con indicadores

derivados del objetivo de esta sesión. Como se puede constatar, en este momento los profesores comienzan a tener una idea de los retos que supone integrar de forma sistemática la evaluación formativa a su programación evaluativa. Asimismo, logran comprender que evaluar los aprendizajes, va más allá de evaluaciones puntuales que dan cuenta de un determinado estado, sino que consiste en la construcción de “un juicio evaluativo acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que [...] requiere reconocer la especificidad del hecho educativo, y dentro de ella, su carácter procesual y dinámico y multideterminado” (Celman, 1998); en fin, comprenden que la evaluación es un proceso complejo.

Compromiso 2

Consiste en la selección de al menos dos lecturas, de una serie de lecturas propuestas, sobre la Evaluación de los Aprendizajes, para responder unas preguntas guías que los ayudarán a definir o redefinir los logros y los retos previamente explicitados.

Sesión 2

La sesión se inicia con una recapitulación de la información obtenida a partir del Compromiso 1, de las actividades de la sesión anterior y de la autoevaluación de la participación y el trabajo individual. Esta actividad de recuperación sirve de enlace entre el objetivo trabajado (Identificar, a partir de su práctica evaluativa, las creencias y principios sobre la evaluación del aprendizaje que subyacen en la misma) y el que se trabajará en esta sesión (contrastar la forma en la que determinaban el proceso de evaluación del aprendizaje con las implicaciones conceptuales y prácticas de una evaluación para el aprendizaje).

La actividad de reflexión para el logro de este objetivo, consiste en responder las preguntas: ¿qué evaluar?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿quién?, esta vez indicando los cambios que entienden deben efectuar para ajustar su práctica evaluativa conforme a lo leído en el Compromiso 2. Asimismo deben identificar cuál o cuáles serían para ellos el mayor reto; las características no previstas y, tomando en cuenta las problemáticas expuestas al inicio del taller, si encontraron respuestas a sus inquietudes o problemáticas. El ejercicio termina con la redacción de un texto en el que cada grupo recoge las conclusiones para exponerlas y discutir las en conjunto. Una vez finalizada la actividad, cada grupo evalúa su trabajo.

Tabla 3. Algunas conclusiones a las que llegaron los grupos en la primera actividad de la sesión 2

¿Qué se evalúa?	¿Cómo evalúa?	¿Cuándo evalúa?	¿Para qué evalúa?	¿Quién evalúa?
Cambiar la creencia y percepción de que solo el estudiante y lo que él hace se evalúa.	Incluir diversidad de estrategias.	Hacer sistemática la evaluación continua.	Integrar la función formativa: evaluamos para formar sobre todas las cosas.	Dejar que el estudiante participe en la evaluación.
			Motivar al estudiante a aprender.	Integrar la coevaluación.

Una vez identificados los retos, se introduce el segundo tema del Taller, La Planificación de la Evaluación. Se destaca, tal como se expone en nuestro Modelo Educativo, que la evaluación de los aprendizajes es consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje y se encuentra presente desde la planificación de dicho proceso. Esto implica debe estar integrada, como lo dice Gimeno Sacristán (1998) de manera natural al proceso didáctico, para abarcar al alumno como ser que está aprendiendo, y al ser así, hacerla globalizadora.

Luego de esta exposición, los profesores pasan a describir los pasos que siguen al hacer la planificación didáctica y de la evaluación. Este ejercicio lo hacen apoyándose en las siguientes preguntas guías: ¿qué hace primero al planificar su clase?, ¿qué información extrae del objetivo específico?, ¿qué otros elementos considera al planificar?, ¿desde qué perspectiva diseña la progresión de las actividades que realizan en el

aula los estudiantes?, ¿cuándo planifica la evaluación?, ¿qué determina la selección de las técnicas o instrumentos para evaluar?, ¿en qué criterios se basa para hacer las pruebas cortas u otras actividades?; si usa una metodología específica, como el estudio de casos, ¿a partir de qué criterios planifica la secuencia y la evaluación? Esta actividad les permite identificar las características de su planificación, así como constatar el proceso de pensamiento que llevan a cabo cuando planifican su asignatura y que, como lo indica Morales Vallejo (2009), por lo general es pensado por los profesores en una secuencia lineal no integrada.

Una vez finalizada esta primera parte, los profesores contrastan los pasos descritos con los indicadores incluidos en una lista de cotejo que se presenta a continuación y comparten con los compañeros los resultados de su análisis. Concluyen, caracterizando, con una o dos palabras su proceso de planificación.

Tabla 4. Indicadores del proceso de planificación

I n d i c a d o r e s	Si	No
1. Planifica la evaluación conjuntamente con la planificación de la clase.		
2. Planifica el proceso de evaluación tomando en cuenta el nivel de dominio expresado en el objetivo general.		
3. Cuando planifica la evaluación considera que sea:		
• Integral		
• Sistematizada		
• Continua		
• Participativa		
• Retroalimentada		
• Contextualizada		
4. Organiza y distribuye los momentos en los que se efectuarán las actividades evaluativas en cada punto clave del aprendizaje.		
5. Planifica el proceso según las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades empleadas en el aula.		
6. Toma en cuenta los niveles de dominio expresados en los objetivos para elaborar sus instrumentos.		

Sobre el análisis del proceso de planificación didáctica y de la evaluación, los profesores dicen, que planifican la evaluación junto a la planificación didáctica, que se centra en el tema indicado en el objetivo, pero muy rara vez, en la capacidad que se describe en el mismo o en el nivel de dominio. La califican como integral, pero se evidencia que no todos contemplan el proceso de aprendizaje en su integralidad, como tampoco toman en cuenta el contexto u otros agentes que intervienen en el proceso. A pesar de indicar que la planificación didáctica y de la evaluación la elaboran conjuntamente, esto no implica que sea sistematizada y por ello, articulada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la describen como continua y participativa, aunque no quiere decir que el proceso de aprendizaje se valore de manera progresiva o que los estudiantes participen activamente en el proceso. También, señalan que es retroalimentada y contextualizada, aunque destacan algunas limitaciones relacionadas con el tiempo y el tipo de estrategias de retroalimentación, sobre todo si se trata de reflexionar sobre los procesos de aprendizaje llevados a cabo. Entre las situaciones contextuales limitantes, se refieren nuevamente a la relación del tiempo con la cantidad de contenidos a abordar o el número de estudiantes en el aula, lo que les dificulta atender las necesidades particulares de aprendizaje de sus estudiantes.

Entre las acciones que los profesores indican no realizar al planificar su programa evaluativo se mencionan las siguientes:

- Organizar y distribuir los momentos en los que efectúan las actividades evaluativas en cada punto clave del proceso de aprendizaje.
- Planificar el proceso tomando en cuenta las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades empleadas en el aula.
- Tomar en cuenta los niveles de dominio expresados en los objetivos para elaborar sus instrumentos.

En este sentido, el “diagnóstico” que los profesores realizaron de su planificación didáctica y de la evaluación, se aproxima a lo que Barberà (2003) se refiere como “los síntomas más graves” y comunes de las prácticas evaluativas y que resume expresando que: un tipo de evaluación: con un conjunto de tareas puntuales [...], sin conexiones internas claras entre ellas, [...], está dirigida por propuestas de contenidos, prioriza la finalización de un programa, realiza actividades descontextualizadas o telegráficas, posee una estructura estandarizada, realiza valoraciones uniformes, entre otras.

Teniendo en cuenta este diagnóstico sobre el estado de su planificación didáctica y evaluativa, los profesores

han llegado a calificarla como “deficiente o incompleta”. Sin embargo, este “diagnóstico” lejos de ser un elemento desmotivador, hace que los profesores se muestren dispuestos a realizar los cambios necesarios para cumplir con las expectativas iniciales y con las surgidas a lo largo de este proceso.

La sesión se cierra con un resumen de las conclusiones de los profesores y se destaca la importancia de diseñarla como parte de un sistema donde todo está estrechamente relacionado: las competencias; los objetivos derivados de las mismas, la metodología didáctica, las actividades de aprendizaje y los procedimientos para evaluar con todo lo anterior con la finalidad de obtener informaciones válidas sobre el proceso de aprendizaje y los resultados.

Compromiso 3

Este compromiso plantea la primera actividad para modelar la planificación de la evaluación a partir de la planificación didáctica y sirve de base a las actividades que se desarrollarán en las siguientes sesiones. Los profesores, para hacer este ejercicio, deben tomar en consideración los cuatro elementos esenciales que según Herrington y Herrington (1998), citados por Villardón Gallego (2006), debe tener una evaluación de competencias para garantizar la validez y la fiabilidad de las evidencias:

- 1) el contexto, que debe reflejar las condiciones bajo las cuales se operará el desempeño, 2) el estudiante, que debe actuar de forma eficaz con el conocimiento adquirido y producir resultados, 3) la autenticidad de la actividad y 4) los indicadores que deben ser los adecuados para calificar la variedad de productos (evidencias que reflejan la existencia de aprendizaje). A esto se suma la selección de una metodología que garantice el aprendizaje activo de los estudiantes para el desarrollo de las competencias.

Entonces, y en consonancia con lo planteado por (Villardón Gallego, 2006), los profesores analizan su planificación didáctica para lo cual realizan las siguientes acciones:

1. Reflexionar sobre las competencias y objetivos propuestos.
2. Analizar la metodología y actividades en base a las competencias y objetivos: adecuación de la metodología y actividades a los aprendizajes a desarrollar (permiten proponer actividades lo suficientemente complejas para lograr los desempeños y así, convertirse en evidencias de los mismos. Secuenciación adecuada de las actividades (lo que implica a su vez considerar los procesos cognitivos

y las posibles estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes, así como, las actitudes requeridas para el logro de la competencia).

3. Diseñar una progresión de aprendizaje a partir de los objetivos de la clase planificada.
4. Determinar, a partir de la progresión de aprendizaje, los momentos claves del proceso de aprendizaje para integrar la evaluación al proceso.

Se destaca que la progresión de aprendizaje a realizar se basa en la propuesta de Popham, J. (2013). El autor define la progresión de aprendizaje como un conjunto secuenciado de sub-competencias y corpus de conocimientos que se considera que los estudiantes deben dominar para conseguir un objetivo curricular. Esta progresión debe entenderse como una hipótesis lógica del cómo aprenderán los estudiantes, por lo que su construcción requiere que los profesores reflexionen en coherencia con los procesos lógicos de aprendizaje. Para hacer la progresión de aprendizaje, los profesores siguen los pasos sugeridos por Popham en su libro Evaluación Trans-Formativa y, por razones de tiempo y complejidad de la tarea, la realizan apoyándose en un objetivo de la asignatura con la que han optado trabajar.

Para hacer la progresión de aprendizaje, los profesores siguen los pasos sugeridos por Popham en su libro Evaluación Trans-Formativa y, por razones de tiempo y complejidad de la tarea, la realizan apoyándose en un objetivo de la asignatura con la que han optado trabajar. En el primer paso, adquirir una minuciosa comprensión del objetivo, para ellos se precisa pensar en diferentes comportamientos indicados en el objetivo y hacer una lista; además de decidir los procedimientos de análisis o de evaluación para determinar si los estudiantes lo dominan. En el segundo paso, se identifican los prerrequisitos de las subcompetencias y el corpus del conocimiento, esto a través de la localización de bloques de contenidos, así como la determinación de las competencias necesarias para el dominio del objetivo y la identificación de la información necesaria para el dominio del objetivo. El tercer paso consiste en la determinación de la viabilidad de la evaluación en cuanto al tiempo disponible y al contenido de los bloques, tras este análisis se realizan los ajustes considerados a lugar. Finalmente el cuarto paso busca organizar todos los bloques en una secuencia educativa justificable al proceso de aprendizaje y a la metodología.

En la figura 1 se muestra una progresión de aprendizaje.

Sesión 3

“Definitivamente hay muchos retos por superar para lograr una práctica evaluativa más formativa... lo primero

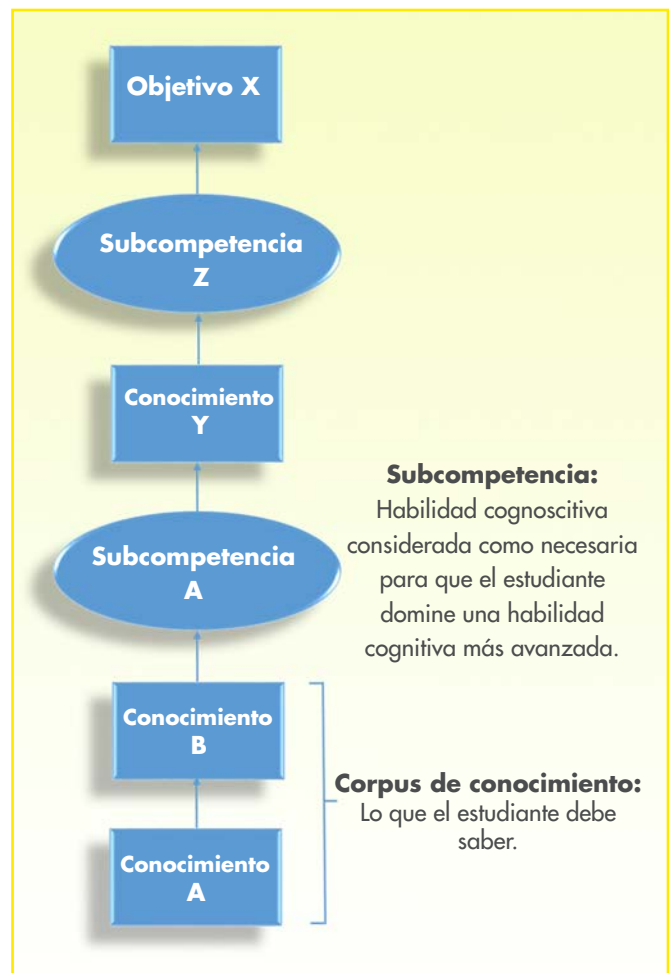


Figura 1. Progresión del aprendizaje

sería hacer una evaluación diagnóstica sobre mis métodos actuales de evaluación. Esto supone reflexionar sobre si los métodos y las técnicas de evaluación que actualmente uso están encaminados a la evaluación formativa...”

Profesor 1

“Los retos que implicarían los ajustes que se requieren para que mi práctica evaluativa sea más formativa serían 1) evaluar de una forma integral, donde todos seamos parte del proceso de evaluación y que la evaluación sea durante todo el proceso; 2) introducir recursos evaluativos diversos; 3) incorporar las TIC como alternativa evaluativa; 4) retroalimentar a cada estudiante; y 5) tratar de motivarlos más”.

Profesor 2

La tercera sesión abre con las reflexiones de los profesores sobre los retos que implica ajustar su práctica evaluativa a las necesidades de nuestro Modelo Pedagógico. Otras reflexiones apuntan a desafíos, sobre todo contextuales: número de estudiantes; dificultad de ser flexibles por tener métodos de evaluación predeterminados; entre otros. También, el inicio de esta sesión

se presta para presentar las informaciones obtenidas de las tareas y de las reflexiones de los profesores, categorizadas según los objetivos. Junto con la facilitadora, los profesores determinan el nivel de logro de los objetivos del Taller trabajados hasta la fecha y deciden las acciones de formación a seguir. Como actividad de recuperación, se retoman los temas abordados en la sesión anterior y se introduce la actividad central de esta sesión: la planificación de la evaluación integrada a la planificación didáctica.

La actividad de planificación consta de tres partes. En la primera los profesores corrigen el Compromiso 3 (la progresión de aprendizaje), la cual se realiza en grupos

organizados preferiblemente por disciplina pero, dada la diversidad de disciplinas presentes, lo que se hace es reunirlos en grupos compuestos por áreas disciplinares afines, cuando es posible.

Esto conlleva a emplear dos tipos de estrategias: en los grupos homogéneos, los profesores se intercambian la tarea y uno a uno corrige la tarea del otro usando la lista de cotejo provista. En los grupos heterogéneos, cada uno describe el proceso de aprendizaje necesario para lograr el objetivo, mientras que otro anota lo descrito. Luego, cada profesor verifica la progresión usando como guía la descripción y la lista de cotejo. A continuación se muestra un ejemplo de la lista de cotejo utilizada.

Tabla 5. Lista de cotejos para evaluación

Criterios	Iniciales integrantes del grupo								
1. Las subcompetencias evidencian el saber hacer de los estudiantes para el logro del objetivo definido.									
a. Los saberes identificados son los que hay que saber para lograr el objetivo.									
b. Se complementan uno con otro.									
2. Los corpus de conocimiento comprendidos en cada bloque son los considerados imprescindibles para el logro de la subcompetencia correspondiente y llevan al objetivo a evaluar.									
a. Los conocimientos explicitados son los que son absolutamente necesarios poseer.									
3. Es posible medir cuál es la situación de los alumnos respecto a cada bloque de contenido:									
a. Verificar si es posible evaluar el bloque en el tiempo planificado o previsto para desarrollarlo.									
b. Verificar si es posible incluir todo el contenido, por ejemplo, en una prueba o diversidad de otras técnicas y que sea posible evaluarlo.									
c. Es necesario dividir los bloques en otros corpus menores.									
4. Los bloques de contenido están en una secuencia educativa que es justificable.									
a. Es el mejor orden en el que los alumnos deben aprender el conjunto de su competencias y conocimientos establecidos en los bloques identificados.									

La segunda actividad está destinada a la definición del saber procedimental y actitudinal, para cada bloque de sub-competencias, y la tercera consiste en completar la tabla que se presenta a continuación con lo realizado en las actividades previas.

Para realizar esta actividad los profesores cuentan con el apoyo de la facilitadora y la documentación necesaria para orientarse sobre la redacción de indicadores, las técnicas e instrumentos de evaluación (mencionados en la tabla y que son una recopilación de información de distintas fuentes para el uso de los cursos

Tabla 6. Recopilación de actividades previas

<p>Copiar en esta columna la progresión de aprendizaje:</p> <p>Objetivos, bloques o subcompetencias y el corpus.</p>	<p>Indicaron con una x cada bloque que se va a evaluar y escribir a un lado de la x la finalidad de esa evaluación (memorístico, comprensión, aplicación, análisis, etc.) y función:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa • Sumativa 	<p>Redactar los indicadores de aprendizaje a partir cada bloque (evidencia necesaria para verificar que se desarrolló la competencia a evaluar).</p> <p>Enunciar tantos indicadores como se considere suficiente. Debe considerarse lo cognoscitivo/ procedimental y actitudinal).</p>	<p>Nivel de complejidad: marcar con una x el nivel según la taxonomía de Bloom.</p>	<p>Escribir las técnicas e instrumentos seleccionados para cada momento según su función:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica/ formativa y sumativa; y en coherencia con el nivel de complejidad y la metodología didáctica. • Usar los documentos "como se evalúa cada técnica..." y "Técnicas de evaluación en el aula" u otro documento. 	1	2	3	4	5	6

de evaluación de los aprendizajes) y otros documentos sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje disponibles en la PVA.

Al finalizar la sesión, se destacan algunos aspectos a considerar al seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación (coherencia con los objetivos, la metodología y actividades; la adecuación a las necesidades y al estilo de aprendizaje de los alumnos; así como, la adecuación a factores contextuales que determinan la selección de una técnica).

Se les recuerda también verificar, en la programación de la evaluación realizada, el que hayan previsto diversos momentos para obtener la cantidad de evidencias necesarias; la inclusión de estrategias y momentos para la retroalimentación, así como de la auto y la coevaluación; y, en base a la función de la evaluación, hayan determinado la evidencia que se calificará.

La planificación realizada deberá revisarse o completarse en la casa, para hacer los ajustes necesarios y entregarla en la próxima sesión, junto a una breve reflexión sobre este ejercicio.

Asimismo, se les asigna un cuarto compromiso y se cierra con la autoevaluación.

Compromiso 4

Este Compromiso introduce a los profesores al próximo objetivo del taller "Diseñar instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y la metodología didáctica." En esta actividad los

profesores evalúan los instrumentos utilizados en la asignatura planificada, mediante unas listas de cotejo para evaluar diversos instrumentos como son: la prueba escrita objetiva; la prueba de desarrollo o ensayo; algunos instrumentos de observación (lista de cotejo, escala de estimación; registro anecdótico; etc.) y las rúbricas. Luego reflexionan, a partir de los resultados obtenidos, sobre el diseño y la validez de sus instrumentos y definen las acciones que entienden deberían tomar al respecto.

Sesiones 4 y 5

Durante estas dos sesiones los profesores diseñan los instrumentos que consideren necesarios para la planificación de la evaluación realizada.

En la sesión 4, se concluye la actividad de planificación de la evaluación con una corrección grupal, usando una de las tareas de planificación corregidas. Los profesores tienen la oportunidad de comentar en grupo y, con el apoyo de todos, aclaran sus dudas, realizan anotaciones o correcciones a su planificación.

El tiempo dedicado a esta tarea es mucho debido a su complejidad, ya que el ir integrando y relacionando cada uno de los elementos considerados en la planificación no es una práctica sistemática para los participantes.

A esto se suma otra complejidad implícita y es el proceso que los profesores están llevando a cabo al integrar este planteamiento evaluativo a su enfoque evaluativo.

La actividad precedente es seguida por un diálogo sobre la valoración de los instrumentos realizada en el Compromiso 4 y que introduce la próxima actividad: la elaboración de una tabla de representatividad. Esta tabla es una manera sencilla de velar por la congruencia entre el tiempo instruccional, la importancia de los objetivos y la distribución del puntaje en un instrumento. Este último ejercicio sirve de base para el Compromiso 5. La sesión se cierra luego de concluir, autoevaluarse y evaluar la clase.

Compromiso 5

En este compromiso los profesores planifican una prueba escrita válida y pertinente. Los profesores elaboran una tabla de especificaciones en la que incluyen los objetivos y contenidos presentes en la progresión de aprendizaje y en la tabla de representatividad, y que son factibles de ser evaluados mediante este instrumento. Luego, y siguiendo ambas tablas, los profesores diseñan o rediseñan una prueba escrita pertinente y válida. Como guía para la estructura y la redacción de ítems, utilizan la lista de cotejo provista para evaluar la prueba escrita. También tienen a su disposición, otros documentos de consulta en la PVA. Se destaca que el uso de ambas tablas para el diseño de este instrumento es novedoso para la gran parte de los profesores.

La sesión 5 y última del Taller, se dedica a aclarar dudas y realizar correcciones de manera global: en un primer momento, a las dos tablas realizadas (la de representatividad y la de especificaciones); y en un segundo momento, a la prueba escrita diseñada, que se hace mediante la lectura de las secciones de cada parte de la prueba y de algunas consignas e ítems. Al final se concluye con una reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo con esta experiencia.

Luego de esta actividad los profesores diseñan otros dos instrumentos: la lista de cotejo y el esbozo de una rúbrica, la cual finalizan en su casa y entregan como tarea final. Cada ejercicio se introduce con una explicación del uso y estructura de cada instrumento y se les da una hoja de ejercicios con los pasos para su diseño. Para autoevaluar sus instrumentos los profesores usan las listas de cotejo provistas en el Compromiso 4. La sesión se cierra con la evaluación de la profesora y la autoevaluación general de su aprendizaje. Además, contrastan los aprendizajes logrados con las problemáticas y expectativas que tenían al inicio del taller. Las informaciones finales se utilizan para realizar mejoras en la propuesta de aprendizaje y de la enseñanza descrita.

Conclusiones

Al finalizar este taller, los profesores comprenden las implicaciones que tiene la planificación integrada del planteamiento didáctico y del programa evaluativo para la adecuada implementación del Modelo Educativo de nuestra Universidad.

También tienen claro que la misma facilita la evaluación progresiva de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza, así como la de todos los elementos que intervienen o afectan el proceso educativo, lo que es imperativo para desarrollar progresivamente las competencias.

Siendo esto así, los profesores terminan muy motivados en darle un mayor lugar a la función formativa de la evaluación; en buscar propuestas evaluativas alternativas para superar las limitaciones contextuales (número de estudiantes, disposiciones institucionales, etc.) a las que se enfrentan; y en integrar a los estudiantes en el proceso evaluativo, de manera a que ellos adquieran un rol activo en su proceso de aprendizaje.

También entienden que la retroalimentación es vital para promover el aprendizaje, la cual solo es pertinente y útil, si las informaciones producto de la evaluación, provienen de procesos evaluativos alineados al planteamiento didáctico.

A pesar de estas constataciones, el proceso de planificación de la evaluación integrada a la planeación didáctica se logra parcialmente, en parte debido a las limitaciones de tiempo del Taller, a la complejidad de la tarea (por la cantidad de elementos a considerar); y en ciertos casos, porque algunos tienen poco dominio de los contenidos pedagógicos.

No obstante, las lecturas y ejercicios propuestos durante el Taller, le dieron a los profesores un marco conceptual general a partir del cual pudieron identificar el enfoque evaluativo subyacente en su práctica (tradicional, conductista y en algunos casos constructivista); identificar algunas de las razones en las que fundamentaban las decisiones evaluativas; cuestionar dichas decisiones en base a su pertinencia (necesidades de información requerida y procesos de aprendizaje deseados) y de manera general, poseer criterios básicos para alinear la evaluación a su planificación didáctica.

En cuanto a la planificación de la evaluación específicamente, se evidenció que los profesores comprendieron las características y etapas a seguir en el proceso de planificación aunque, como se menciona en el

párrafo anterior, la propuesta final entregada (la tabla), todavía requiere de ajustes que se lograrán con la práctica. Entre los logros a destacar en este ejercicio, podemos señalar los siguientes:

1. La mayoría propuso un planteamiento evaluativo conforme a las conductas y situaciones indicadas en los objetivos, evitando centrarse únicamente en el contenido temático.
2. Identificaron la o las metodologías más adecuadas para el desarrollo de los objetivos y propusieron actividades coherentes con las mismas.
3. Definieron los momentos claves en los que entienden deben recoger información sobre el proceso de aprendizaje.
4. Seleccionaron estrategias de evaluación adecuadas a lo que pretendían evaluar.
5. En la mayoría de los instrumentos elaborados se constataron mejoras en el diseño de los mismos.

Entre los aspectos que todavía requieren ser internalizados se destacan las dificultades relacionadas con el diseño de las progresiones de aprendizaje para definir los contenidos claves (declarativos, procedimentales y actitudinales) y que les resulta complejo por no corresponder a un proceso habitual de pensamiento al momento de planificar sus clases. Esta dificultad no les permite:

1. diseñar tareas complejas siguiendo una secuencia adecuada lo que afecta, de no realizarse los ajustes necesarios, la pertinencia y la validez de los procesos evaluativos planteados;
2. les dificulta dar respuesta a las necesidades contextuales que deben tomarse en cuenta al momento de diseñar las progresiones de aprendizaje. Como soporte a este último planteamiento, están las problemáticas que quedan, por lo general, “pendientes” al finalizar el taller: cantidad de temas a abordar; ajustar la evaluación formativa al número de estudiantes y la implementación de una evaluación formativa en asignaturas específicamente modulares que están sujetas a limitaciones de tiempo; las progresiones de aprendizaje debidamente diseñadas pueden dar respuesta a estos aspectos.

Otros elementos claves que con mucha frecuencia se dejan a un lado en este ejercicio son: la auto y coevaluación (aún se evidencia resistencia a traspasar al alumno de forma progresiva el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje); y la planificación

sistemática de estrategias destinadas a la retroalimentación, los cuales, según Black y William (1998), son factores que han sido identificados en las investigaciones como vitales para mejorar el aprendizaje y que son necesarios, si se quiere evaluar conforme a nuestro Modelo Educativo.

Finalmente, hay limitantes contextuales que los profesores entienden les dificultan innovar y los restringen a prácticas evaluativas desvinculadas del aprendizaje previsto, como son, las regulaciones y procesos administrativos que entran en contradicción con el enfoque evaluativo del Modelo Educativo.

No obstante, y a pesar de las dificultades expuestas y los “pendientes”, los profesores señalan, en sus comentarios y reflexiones finales, que están conscientes de las tareas futuras que deben efectuar y que para ello necesitarán de mucho más estudio, reflexión y práctica. En relación a las expectativas que tenían y/o desarrollaron durante el transcurso del Taller, los profesores indicaron que se cumplieron en la mayoría de los casos.

Una visión más global de las impresiones de los profesores participantes del taller se obtuvo a partir de la evaluación general del mismo en la que se valora, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los contenidos, la secuencia de las actividades, los recursos solicitados y/o puestos a disposición y la docencia de la facilitadora. De manera general, las valoraciones dadas a estas categorías son positivas.

En cuanto a las sugerencias planteadas por los profesores en sus comentarios, ellos hacen referencia lo siguiente: 1) ampliar el número de sesiones para dedicar más tiempo al desarrollo de los objetivos y temas abordados, (2) proponer un mayor número de ejercicios prácticos, 3) realizar este taller con grupos homogéneos para centrarse en ejemplos relacionados con su propia disciplina y 4) ofrecer una segunda parte para reflexionar sobre su práctica evaluativa en función de las “tareas pendientes” que se propusieron para mejorar su práctica evaluativa.

Cabe destacar con relación a las sugerencias explícitas, que la propuesta descrita trató de responder al problema del tiempo ya expuesto por grupos anteriores. Por esta razón se propusieron Compromisos fuera del aula que también ayudaron a:

1. introducir y dar continuidad a los objetivos trabajados de entre una sesión;
2. a reflexionar y revisar un mayor número de veces la planificación de la evaluación que estaban elaborando (algunas de estas actividades antes se hacían únicamente en el aula), así como los otros ejercicios.

También, se está considerando ofrecer una segunda parte de este taller. Esto permitirá dar seguimiento a las mejoras implementadas; continuar con el proceso de reconstrucción de saberes; dar respuesta a nuevas necesidades o a las que quedaron pendientes; y conocer el impacto de esta actividad formativa, ya que hasta la fecha no se han efectuado procesos sistemáticos de acompañamiento.

Además, cabe la posibilidad de que esta segunda propuesta se plantee a grupos homogéneos para sí atender con más detenimiento a las necesidades específicas.

Uno de los profesores que asistió al taller escribió en su reflexión final lo siguiente: “ya no puedo evaluar como antes, ni seguir los viejos patrones”. Esto implica, que a pesar de las limitaciones expuestas del taller, los profesores han comenzado a cambiar sus patrones mentales y a cuestionar sus anteriores prácticas.

Otros dicen que cuentan con pautas que les permitirán continuar el proceso iniciado y ampliarlo a toda su asignatura.

Entonces de manera general, se puede decir que le han dado respuesta a la pregunta inicial: ¿Cómo lo hago? y que están listos para aplicar en su programación evaluativa, por una parte los principios que Barberà (2003) propone para velar la coherencia con el planteamiento didáctico y por otra las recomendaciones que Villardón Gallego (2006) da para identificar muy bien, el tipo de razonamiento o capacidades implicadas en el desarrollo de una competencia, para lo cual se pone en juego variados conocimientos, habilidades y diferentes niveles de logro, que de no tomarlos en cuenta, afectan la validez de la evaluación.

En definitiva, el Taller presenta una propuesta que posibilita la implementación de una evaluación coherente con la presentada en el Modelo Educativo. Los profesores que asisten al taller adquieren los conocimientos básicos para diseñar una propuesta evaluativa para sus asignaturas integrada a su planteamiento didáctico y guiado por los principios y recomendaciones con las que concluimos este artículo.

Referencias

Barberà Gregori, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol 3.N.º2. Universidad Carlos III de Madrid. España. Recuperado de: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/docs/materiales-iniciacion/documento3sesion3/

Black and William. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. Recuperado de: <http://academic.sun.ac.za/mathed/174/formassess.pdf>

Bliem C.L & Davinroy K.H (1997). Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy. CSE.

Technical report 421. Recuperado de: <https://www.cse.ucla.edu/products/reports/TECH421.pdf>

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En autores varios: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires: Paidós

Gibbs (2010). Using assessment to support student learning at University of East Anglia. Recuperado de: <http://www.uea.ac.uk/learningandteaching/documents/newacademicmodel/UsingAssessmenttoSupportStudentLearningbyProfessorGrahamGibbs>.

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2011). Modelo Educativo.

Morales Vallejo, P. (2009). Ser profesor: una mirada al alumno. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, (41-98). Recuperado de: www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de Pedagogía, enero-junio, año/vol. 29, numero 084. Pp. 123-144. ISSN 0798-9792. Caracas. Recuperado de: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922008000100005&script=sci_arttext.

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estud. pedagóg. [online]. 2008, vol.34, n.2, pp. 245-262. ISSN 0718-0705. Recuperado de: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_abstract

Popham, J. (2013). Evaluación Trans-Formativa: el poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea

Sacristan, G. J. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Capítulo X. La Evaluación de la enseñanza. España: Editorial Morata. Pags. 334-397

Villardón Gallego (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias Educativo siglo XXI, 24 • 2006, pp. 57 – 76 Recuperado de: www.revistas.um.es/index.php/educatio/article/view-File/153/136