



RECIBIDO EL 13 DE MAYO DE 2018 - ACEPTADO EL 16 DE JUNIO DE 2018

LA EVALUACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES PROFUNDOS EN EL ESTUDIANTE

THE EVALUATION: A STRATEGY TO DEVELOP DEEP LEARNINGS IN THE STUDENT

Rodrigo Ruay Garcés¹

Universidad de la Serena – Chile.

rruay@userena.cl

RESUMEN

El autor presenta una propuesta metodológica – reflexiva de la evaluación de los aprendizajes como una estrategia para aprender, donde tienen cabida todos los actores que comprenden el proceso de enseñar y aprender. Devela prácticas evaluativas de los docentes donde se estimulan el desarrollo de las habilidades metacognitivas para que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprender, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. Es presentada la

evaluación como una herramienta en manos del estudiante para tomar conciencia de lo aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes y así autorregular su propio proceso de aprendizaje, combinando las estrategias didácticas con las estrategias evaluativas. Esto implica un cambio en la concepción evaluativa tanto del profesor como del estudiante, responsabilizándolo a este último de sus aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de los aprendizajes, estrategias metacognitivas, estilos de aprendizaje, habilidades de pensamiento.

¹ Académico Investigador del Instituto multidisciplinario de ciencia y tecnología, Integrante de la Unidad de gestión Integrada de las Pedagogías. Coordinador subunidad “desarrollo profesional del cuerpo académico”. Universidad de la Serena – Chile.
rruay@userena.cl

ABSTRACT

The author presents a methodological-reflective proposal of the evaluation of learning as a strategy to learn to learn, where all the actors that understand the process of teaching and learning are accommodated. It reveals the evaluative practices of teachers where they stimulate the development of metacognitive abilities so that the student becomes aware of his own learning process, of his advances, stagnations, of the actions that have made him progress and of those that have induced him to error. Evaluation is presented as a tool in the student's hands to become aware of what has been learned, the processes that have allowed him to acquire new learning and thus self-regulate his own learning process, combined didactic strategies with evaluation strategies. This implies a radical change in the traditional evaluative conception since it is a question of holding the student accountable for how and how much he has learned, taking the evaluation of the hands from the hands of the teacher to give him to him.

KEY WORDS: Assessment of learning, metacognitive strategies, learning styles, thinking skills.

INTRODUCCIÓN

La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la metacognición por su incidencia en la capacidad de aprender a aprender es otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación de los aprendizajes, sobre todo cuando tienes un aula compuesta por estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. La metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un diálogo interno que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos.

Toda estrategia de aprendizaje debe facilitar: el autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje; el control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que implique la evaluación, para valorar en qué medida se aparta del plan previsto y para adoptar las medidas oportunas de acuerdo a las posibles desviaciones y el control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades a fin de identificar estados iniciales que le dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, y tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje.

Junto a estas estrategias es necesario que el estudiante conozca los criterios e indicadores de evaluación que se han de tener en cuenta para valorar sus acciones: procedimientos y productos. Es preciso hacer explícito los aspectos que toman en consideración para emitir juicio valorativo y los indicadores de nivel de logro. En la práctica estos criterios e indicadores son más implícitos que explícitos. Se ha de analizar como un docente plantea la evaluación y cuál es el contenido de esta para extraer los criterios y niveles de evaluación que utiliza. El conocimiento de estos criterios es una información clave para el alumnado.

Es más dentro de un aprendizaje auténtico y significativo, la participación del estudiante es fundamental en el momento de establecer los criterios y los niveles de logro. Cuando dispone de este conocimiento puede orientar su aprendizaje, centrándose en los aspectos que son básicos y estableciendo decisiones discriminativas efectivas.

DISCUSIÓN

Las estrategias de evaluación de naturaleza metacognitiva tales como los diarios reflexivos, el portafolios, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de mapas conceptuales, la autoobservación y valoración de las

adquisiciones mediante el uso de parrillas de evaluación (Juba y Sanmartí, 1996) son recursos favorecedores de una evaluación centrada en el proceso más que en los resultados.

Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a entender cuál es su aprendizaje individual y, de esta manera, desarrollar una de las habilidades clave del “aprender a aprender”. El qué y el cómo aprenden los estudiantes depende en gran medida del cómo se les evalúa (Biggs, J, 2010).

La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente.

Nos hallamos en la sociedad de la información, de los avances científicos y técnicos acelerados, de profundos cambios en el ámbito profesional y social. La educación ha de adaptarse a esta sociedad cambiante. En la formación de las nuevas generaciones se considera de suma importancia el dominio científico y técnico especializado, pero también tener habilidades específicas y ser poseedor de determinadas actitudes y valores (Rubies-Bordas-Muntaner, 1991). La formación no termina ya en la enseñanza reglada ni en la formación profesional, sino que se exige constante acción formativa (Majó, J., 1997).

No se considera ya la proyección personal y profesional sin una formación paralela. Pero al mismo tiempo que se aprende- sea desde una perspectiva directa o indirecta- es necesario evaluar esta acción; es preciso que toda persona conozca y pueda utilizar modelos y técnicas para valorar su actividad formativa. Es preciso dar al futuro ciudadano herramientas para autoevaluarse y saber evaluar. Es necesario tener en los centros una secuencia de formación para aprender evaluación. Deben incluirse en los currículos estrategias de evaluación que al mismo tiempo los alumnos y alumnas aprendan y vivan su utilización, su adaptación si es

necesaria y su proyección (Sanmartí, N., 2007).

Con estas premisas se detecta que, la evaluación a la que nos estamos refiriendo, se caracteriza por: substituir el concepto de momento eventual por el de continuidad; tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación, ya estén planificadas o no; estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso y ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas, de modo que proporcione informaciones útiles no sólo de lo aprendido, sino de aquello que ha resultado más relevante.

Se puede decir que mientras la evaluación continua realiza los momentos en los que se toma información, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación continuada tiene en cuenta todo el proceso por cuanto la formación es permanente a lo largo de la vida (Biggs, J., 2010).

A partir de lo señalado anteriormente, se podría señalar que debemos asumir un nuevo enfoque de la evaluación del aprendizaje. Esto no sólo por los avances científicos y técnicos que han conllevado diferentes formas de proyección profesional y personal y en el campo del aprendizaje, sino porque la acción formativa está siendo desafiada a plantearse nuevos eslabones en la evaluación de los aprendizajes, que demuestre que lo aprendido es posible ejecutarlo con niveles de desempeño sobresalientes. Esto significa que ya no basta dar cuenta de cuanto sabe sino para que sirve lo que se sabe, que valor de uso tiene lo aprendido. En esta línea es importante señalar la distinción entre la evaluación sumativa y formativa (Biggs, J. 2010). Mientras que la evaluación sumativa orienta la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación, la evaluación formativa da luz sobre ese indeterminado proceso de desarrollo.

La evaluación formativa es una respuesta a la

iniciativa docente, se centra en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada como en la recogida de información. Para que el estudiante se haga cargo de sus propios desempeños, asumiendo su corresponsabilidad con sus aprendizajes es preciso avanzar hacia la *evaluación formadora*, esto es el autoaprendizaje, la *evaluación formadora* responde a la iniciativa del discente (Bain, D.1988). La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo mientras que el autoaprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera.

Przemycki (1991) se refiere a la evaluación formadora tomando en consideración la reflexión sobre los propios errores. De este modo, el error es como un punto de partida de un proceso de autoaprendizaje. Es el propio sujeto quien valora sus aciertos y desaciertos en el proceso de aprendizaje, mejora en sus resultados y habilidades cognitivas.

Otra de las características de este nuevo enfoque evaluativo, es su carácter comprensivo e inclusivo de lo multicultural, considerando como multicultural no sólo las diferencias étnico-culturales sino las de género, clase social, medio, aunándolo con las diferencias en las capacidades individuales y de grupos y con las de motivación (Ruay, R; Jara, P & López, M. 2013). Con ello incluimos la interactividad de los aprendizajes que se realizan y la relación con el contexto. Ello significa que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad (Azúa, X. 2012).

Atendiendo al modo de evaluar y a los recursos

o instrumentos que se utilizan, la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptivos y polivalente, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva.

La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace (Perrenoud, P. (2008). Esta, incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando, así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen. El acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo (Pimienta, J., 214).

La evaluación, además, pasa a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno. La evaluación se convierte en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos (Azúa, X. 2012). Experiencias implementadas con los estudiantes, mediante formularios de contratos didácticos, autoevaluación de saberes, diarios reflexivos, dan cuenta de este enfoque.

El énfasis de este nuevo enfoque no es buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el “poder” del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos, sino que hay que verla como una herramienta que estimula el “debate democrático” en el aula, al consenso

debidamente razonado (Castro, F., Correa, M., Lira, H. 2006). No hay duda que la evaluación muchas veces genera conflictos de “intereses” entre el profesorado y el alumnado- en ocasiones son inevitables-, pero el problema no radica en cómo evitarlo sino en cómo manejarlo para que esta cumpla un servicio en el aprendizaje.

Si tratáramos de simplificar las ideas expuestas podemos decir que el énfasis en las nuevas tendencias de evaluación es la participación de las personas (Memorias III congreso internacional de nuevas tendencias de la formación de profesorado, 2011), siendo una de las mejores garantías de utilidad para el aprendizaje y el aprendizaje de la evaluación.

Las prácticas evaluativas centradas en el proceso del aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento y que según Biggs (2010) son determinantes para el aprendizaje profundo de los estudiantes, en mayor medida que lo son los objetivos del curriculum y los métodos de enseñanza, serían: el portafolio, los contratos didácticos, el diario reflexivo o diario de clases, los organizadores gráficos, los proyectos de curso, los trabajos de investigación, entre otros.

Pensar es un proceso complejo que no está claramente explicado; sin embargo, con fines prácticos y de investigación, se elaboran modelos hipotéticos explicativos que pueden ser conceptuales u operacionales (Tamayo, M.1998). Por tanto, el desarrollo de habilidades pensamiento en la práctica evaluativa del docente es de vital relevancia puesto que se desafía al estudiante a ejercitar el pensamiento crítico- analítico, con acciones tales como: analizar, criticar, juzgar, evaluar y contrastar; desde una perspectiva del pensamiento creativo: crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e hipotetizar y desde un pensamiento práctico: aplicar, utilizar, usar y practicar (Muria, D y Damián, M. 2008).

CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas se ha procurado destacar el valor intrínseco de la evaluación como motor de cambio y mejora. Cuando el acento se coloca en el proceso de evaluación y se imbrica con el proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere un potencial formativo que va mucho más allá en la formación de la persona que en el mero hecho de constatar avances u objetivos conseguidos. Desde esta perspectiva el énfasis se proyecta en el proceso más que en el resultado introduciéndose, en lo que se está haciendo, la reflexión pedagógica sobre lo que se hace, cómo se hace y que utilidad tiene. La evaluación cuando se realiza de esta manera, desde una visión innovadora y crítica, no hay duda que incide de forma notable en la calidad de los procesos de aprendizaje de contenidos y formación de la persona.

Deseamos insistir en que, además de los conocimientos técnicos que se requieren para realizar unas prácticas evaluativas científicas, la evaluación es ante todo una actitud y una sensibilidad. Los procedimientos de evaluación adquieren un sentido u otros, se aplican de una u otra manera, según la actitud con la que se aborda la actividad evaluativa. Algunos términos como diálogo, consenso, flexibilidad, autorreflexión, coevaluación y participación deben animar la actividad evaluativa si se pretende que tenga un impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje y si queremos que el estudiante aprenda a evaluar (Villarini, A, 1996).

Por último podríamos formular un conjunto de enunciados que a modo de principios deberían orientar las prácticas evaluativa: evaluar y aprender son dos procesos que se autoalimentan; la evaluación como proceso para aprender es más prometedora que como valoración de resultados conseguidos; la evaluación debe traspasar la frontera de los objetivos y estar

abierta a lo no planeado, incierto, imprevisto e indeterminado; las estrategias de evaluación cualitativa que ponen en evidencia el proceso de aprendizaje como valoración y no meramente los resultados favorecen aprendizajes profundos (Cerde, H. 2000).

Aprende a evaluar evaluando, es una afirmación que ha de estar presente en las aulas a fin de que los ciudadanos y ciudadanas del futuro sean personas capaces de dirigir con responsabilidad sus procesos de aprendizaje en todos los órdenes de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento, en Revista electrónica de investigación educativa *versión On-line* ISSN 1607- 4041
- Azúa, X. (2012). ¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Santiago Chile: Editorial Universitaria.
- Bain, D.(1988 b). L'évaluation formative fait fausse route, en INRAP, Evaluer L'évaluation , Dijon , INRAP pp. 167-172.
- Biggs, J. (2010). Calidad del Aprendizaje Universitario, cuarta Edición, Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid, España.
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid-España: Narcea S. A Ediciones.
- Bordas, I. (2001). Estrategia de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Barcelona: Revista Española de Pedagogía año LIX, enero-abril.
- Castro, F., Correa, M., Lira, H. (2006). Curriculum y Evaluación Educacional. Biobío – Chile: Ediciones Universidad del Biobío.
- Cerde, H. (2000). La evaluación como experiencia total. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Majó, J. (1997). Chips, Cables y poder. Barcelona: Planeta.
- Muria, D y Damián, M. (2008). Desarrollo de habilidades del pensamiento en los diferentes niveles educativos, en revista electrónica de psicología Iztacala vol. 11 N°1.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M. (2002). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pavié, A. y Casas, M. (2016). Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior. Osorno- Chile: Universidad de Los Lagos.
- Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Pimienta, J. (2014). De la praxis competencial a la praxis en el aula. Panamá: Mineduca
- Przemyski, H. (1971). Pédagogie Différenciée. Paris: Hachette.
- Ruay, R. Jara, P. López, M (2014). Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias. Colombia: Editorial Redipe.
- Ruay, R., Garcés, J. (2015). Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias. Colombia: editorial Redipe.
- Rubies, M. –I. Bordas – M. Muntaner. (1991). Avaluar per Innovar. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Tamayo, M. (1998). El proceso de investigación científica. México: Noriega editores.
- Villarini, A. R. (1996). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Ruiz, M. (2009). Cómo evaluar el dominio de competencias. México: Trillas.
- Sanmartí, N.(2007). 10 ideas clave, Evaluar para aprender. Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.
- Tamayo, M. (1998). El proceso de investigación científica. 3 era Edición, México: Ed. Limusa. S.A.
- Villarini, A (1996). 1er. Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación



auténtica. República Dominicana: Facultad Autónoma de Santo Domingo.

III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (2011) Aprendizaje reflexivo y Formación permanente. Barcelona: memorias congreso.