



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

LA AUTOEVALUACIÓN: REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE SECUNDARIO

María Fernanda Berón*

Escuela de Educación Básica N° 302. Escuela de Agricultura y Ganadería de la Universidad Nacional del Sur. Instituto Superior María Auxiliadora

Marcela E. Villanueva**

Escuela de Educación Secundaria N° 6. Escuela de Educación Media N° 15. Escuela Superior de Comercio/Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur
mberon@fibertel.com.ar

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La evaluación educativa es definida desde múltiples concepciones y a través de diversas generaciones conformando una categoría compleja, densa y multirreferencial, de acuerdo a desde qué modelo conceptual se la analice.

La evaluación educativa admite varias categorizaciones que la vinculan con sus variadas dimensiones.

* Profesora de Historia, Licenciada en Historia por la Universidad Nacional del Sur; Licenciada en Educación y Maestranda en Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes; Máster en Historia de América por la Universidad Pablo de Olavide; Profesora de establecimientos de Educación superior, Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires; miembro del Equipo Técnico Regional de la Dirección de Capacitación Educativa de la Provincia de Buenos Aires.

** Profesora de Historia por la Universidad Nacional del Sur; Profesora en establecimientos de enseñanza Pre Universitaria y de Nivel Superior en el ámbito de la UNS y de escuelas de Enseñanza Secundaria de la Provincia de Buenos Aires; becaria en estudios internacionales.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

Desde los modelos teóricos, se reconoce una evaluación tradicional y una evaluación constructivista; desde sus productos, una evaluación cuantitativa y una evaluación cualitativa; desde sus momentos, una inicial, una procesual y una final; desde sus indicadores, una evaluación de objetivos, otra criterial y otra de competencias; desde sus fines, una orientada a la ponderación y otra orientada a la acreditación; desde sus componentes, una centrada en los planes y programas, otra centrada en el proyecto educativo, otra centrada en los proyectos áulicos; desde sus actores; una heteroevaluación y una autoevaluación. En fin, todo un abanico conceptual que da cuenta de la complejidad no sólo del concepto sino del mismo campo de intervención docente.

El presente trabajo se orienta a la autoevaluación como estrategia de mejora de los aprendizajes, por lo que se sitúa en la zona que emerge del lugar de los estudiantes en el desarrollo de la propuesta didáctica y las posibilidades que se abren para la mejora a partir de esa misma intervención. Consideramos que la tradicional forma en que la evaluación ha sido un espacio de poder del profesor puede ser impactada a partir de la inclusión de los estudiantes en el proceso ya que les otorga a éstos un lugar que reconoce su lugar en el proceso, pone en sus manos espacios de intervención y participación que los estudiantes usan con autogobierno y responsabilidad y los ayuda a crecer en la orientación y regulación de su propio aprendizaje.

Tradicionalmente, la evaluación de los aprendizajes es un ámbito en el que la figura del docente es protagónica ya que se considera que la evaluación es competencia única y exclusiva del rol docente. Esto, obviamente, porque se parte del concepto tradicional de evaluación en el que el componente a evaluar siempre es el aprendizaje y, como se considera que el *enseñante* es el docente, pues es el único actor del proceso. A pesar de tantos y tan variados intentos de reforma educativa y la diversidad teórica en el campo de la evaluación, la percepción general de los docentes – cuando no de directivos, padres y autoridades – es que quien evalúa es el docente. Pues, personal y profesionalmente acordamos con esa afirmación y le sumamos un elemento que la enriquece: *Quien evalúa es el docente* cuando hablamos de la evaluación orientada a la calificación



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

y/o a la acreditación; pero cuando nos referimos a la evaluación del aprendizaje pueden – y desde ya es muy enriquecedor – participar otros actores.

Con esto recuperamos la diferencia entre evaluación y acreditación. Definimos la evaluación como el proceso por el cual el docente elabora un juicio, apreciación, ponderación sobre los logros formativos de sus estudiantes; en tanto que la acreditación es la atribución a ese juicio de un valor que ha sido construido por el sistema educativo para nombrar y clasificar quiénes han alcanzado esos logros y quiénes no lo han hecho. Ambos procesos requieren de la intervención docente aunque en distinta situacionalidad. Desde la evaluación como construcción de juicio, el docente es el responsable de diseñar, desarrollar y analizar múltiples instancias de desempeño (ver Figura 1) de los estudiantes que le signifiquen qué cualidades tiene su proceso de apropiación del saber; desde la evaluación como acreditación, el docente es responsable de calificar, es decir, de nombrar aquellos desempeños con un valor - numérico las más de las veces - que expresará si el estudiante ha realizado con éxito ese proceso y a qué distancia del valor requerido por el sistema se encuentra su desempeño.

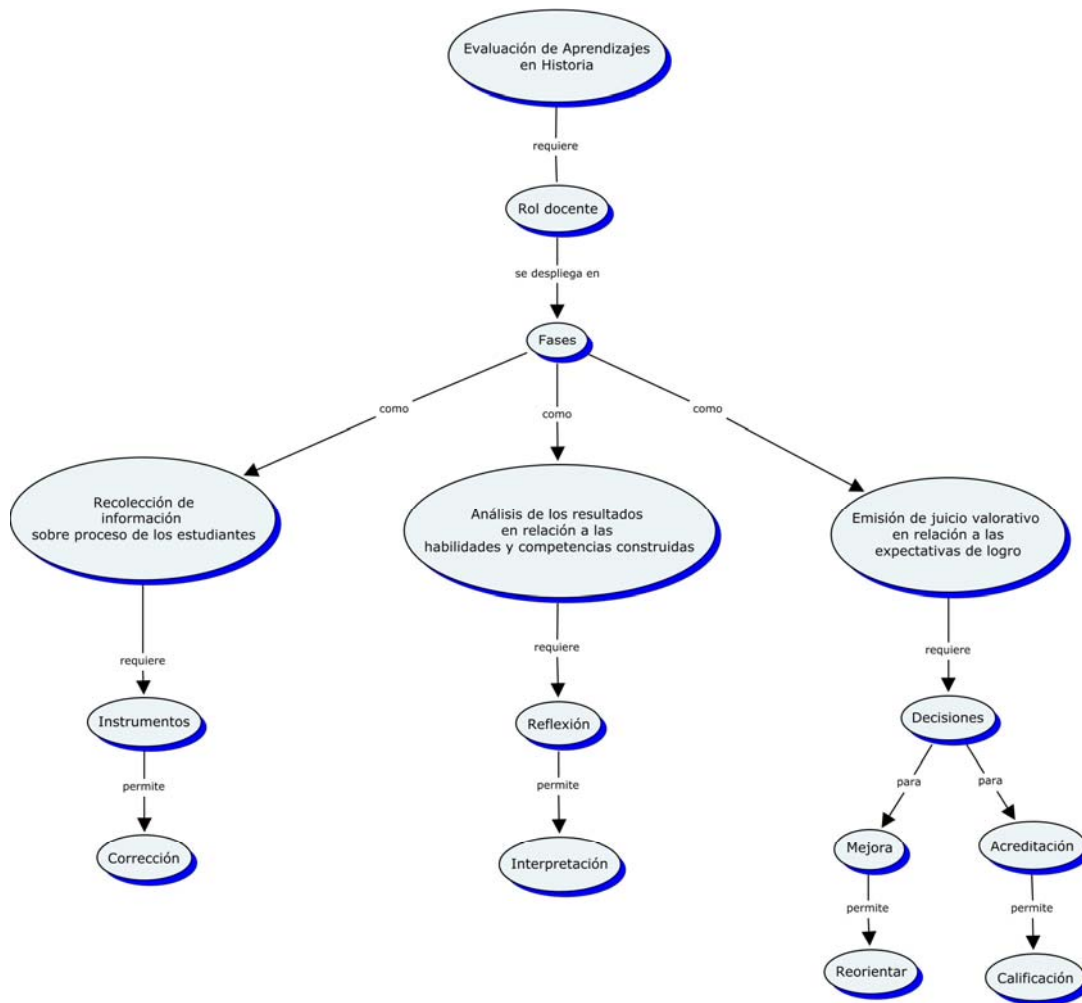


Figura 1

Así, en el proceso de evaluación de aprendizajes el docente es el actor responsable pero no el único actor posible. En las instancias de evaluación el docente recoge información valiosa sobre qué y cómo han aprendido sus estudiantes, lo que no sólo implica indagarlos *a ellos* sino que otras voces pueden aparecer relevantes, como la de los padres y/o directivos, según las situaciones. Cada actor, desde su perspectiva puede contribuir con información sobre aspectos sobre los que tiene visibilidad; como por ejemplo, se nos ocurre que los padres pueden participar con una apreciación que describa la dedicación que su hijo le dedica a las tareas escolares.

Interesa en este trabajo la mirada de los estudiantes ya que ellos tienen una perspectiva de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de las que participan. No tienen seguramente



visibilidad para evaluar aspectos de la experticia disciplinar que sí tiene el docente, y que son su exclusiva competencia.

Entre los aspectos sobre los que los estudiantes tienen visibilidad, se encuentra su propio compromiso con su aprendizaje. Se trata de la evaluación de actitudes vinculadas con el aprendizaje, necesarias desde el campo de la autonomía y el desarrollo personal, por lo que cumple una función reguladora de los aprendizajes y recupera el núcleo duro de la evaluación formativa: “La evaluación formativa cobra pleno sentido cuando profesorado y alumnado comparten su significado y su función, algo que generalmente, en la educación secundaria, hay que aprender tanto por parte de docentes como de discentes” (Giné Freixes, Parcerisa Aran; 2000: 80). Lo cierto es que este tipo de evaluación ocupa un frágil lugar en la evaluación áulica. Esta fragilidad se puede atribuir no sólo a la labilidad de los criterios implicados sino también a la fuerte implicancia que impone al docente en relación con sus propios valores y creencias. Evaluar las actitudes es mucho más comprometido - cuando no, riesgoso - para el docente que evaluar aspectos declarativos o procedimentales de los contenidos; requiere de un tácito y previo acuerdo sobre qué es lo bueno y deseable en ese ámbito. Un acuerdo que hasta hace unas décadas estaba sobreentendido en las aulas al basarse en una alianza familia-escuela que, con mejoras y desmejoras se ha ido cuestionando y cuya emergencia en las aulas es concomitante con las críticas al rol docente. En palabras de Núria Giné Freixes y Artur Parcerisa: “... la autorregulación necesita un requisito clave: compartir los criterios de evaluación con el alumnado. Es decir, convertir unas normas, generalmente implícitas, que usa el profesorado.... En normas explícitas y compartidas” (2000: 82).

Pero a la vez, la evaluación de las actitudes no tiene un referente teórico que provenga de la misma disciplina en la que el docente es experto. El campo disciplinar es amplio y generoso en aspectos actitudinales vinculados a la producción del conocimiento científico o al compromiso político de los estudiosos de la historia. Sin embargo, la reflexión pedagógico didáctica no ha hecho suyos esos planteos siquiera, con lo que el aporte de la didáctica de la historia en este campo es deficitario. Con ello, el docente no cuenta con un campo teórico que sostenga el



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

establecimiento de criterios de evaluación actitudinal desde la autoridad académica ni desde la reflexión pedagógica específica, si no proviene del campo de las ciencias de la educación.

La práctica docente es una práctica reflexiva pero no podemos menos que decir que también es una práctica urgida por las decisiones, en la que habitualmente la reflexión llega con la acción. Más allá de que los docentes tengan o no tengan sólidos marcos conceptuales lo cierto es que a diario y en situaciones de naturaleza diversa están impelidos a tomar decisiones, desde quién es el que habla en clase hasta qué contenidos serán abordados, pasando por quién llevará una nota a casa o qué frase de la fuente histórica se selecciona para una consigna de trabajo.... Y en medio de todo eso y con eso, evaluar.

Desde esa práctica situada, hemos buscado un espacio para la reflexión. El mismo se inició desde uno de los lineamientos de la política curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la última reforma de la estructura del sistema de 3 a 6 años que, además, implicó la reelaboración de los diseños curriculares y la explicitación de sus fundamentos en el Marco General de la Educación en la Provincia. Pues bien, uno de esos fundamentos define a los estudiantes como sujetos de derechos: “...es decir, como actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente.”¹

Entendemos que uno de los lugares simbólicos claves para la concreción de esta convicción es el ámbito de la evaluación educativa. Nos preguntamos entonces, qué palabra podíamos habilitar a nuestros estudiantes de secundaria para que lleven sus derechos a la práctica en el aula de historia: ¿sobre qué aspectos del aprendizaje podíamos incluir su percepción? Pues, uno de las cuestiones más urgentes desde nuestro lugar era el de las actitudes hacia el propio aprendizaje y, en eso sí que podían tener un peso importante en la evaluación.

¹ Provincia de Buenos Aires, Dirección de cultura y Educación. Marco General de Política Curricular. Pág. 20. En línea: www.abc.gov.ar



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

Debimos listar de alguna manera -y provisoriamente- un elenco de cualidades deseables para el desempeño en ese aspecto. Esa lista contenía:

- Cómo planifican su estudio
- Cómo están en el aula
- Cómo trabajan en el aula
- Qué tipo de vínculos establecen en el aula

También debíamos decidir sobre en qué momentos usar esa herramienta con los estudiantes: ¿todos y cada uno de los días?, ¿al cierre del trimestre? Asimismo, se nos impuso otra disyuntiva: ¿tendría calificación? El asunto no era menor ya que se trataba de ponderar qué peso tendría en una calificación final. El estudiante nos podía plantear que si hacía todo eso significaba un 8, ¿por qué podría resultar que su calificación trimestral era de 6?

Sabíamos que nos expondríamos a discutir estas cuestiones con estudiantes que también son adolescentes y que no han tenido experiencias similares en sus cursos escolares anteriores, por lo que el desafío era doble: por un lado, *hacerles* un lugar en la evaluación de la materia y tener el suficiente tino para moderar las posibles negociaciones así como disponer de las fundamentaciones que no sólo fueran pertinentes teóricamente sino plausibles para el entendimiento de un aprendiz.

EL INSTRUMENTO

Nuestro objetivo era recolectar información sobre cómo se desempeñan nuestros estudiantes en relación con el cuidado de sus responsabilidades, la anticipación de las mismas y el monitoreo que hacen de su tarea áulica. Procedimos entonces a diseñar un instrumento que nos permitiera acceder a esa información de manera personalizada (ver figura 2).

Los criterios formulados han sido definidos como provisorios y estimamos debe ser objeto de discusión entre colegas a fin de evaluar su pertinencia, completarlos, y/o complejizarlos.



Se armó con cuatro áreas de interés: una relativa a la anticipación de manera de relevar cómo nuestros estudiantes preparan sus materiales con antelación a sus clases de historia y planifican sus responsabilidades; la segunda, referente al desarrollo del trabajo, de manera de obtener información sobre cómo monitorean su trabajo intelectual; la tercera, concerniente a la forma de trabajo, con el objeto de conocer en qué medida tienen registro de su control sobre tiempos, atención y concentración en la tarea que se desarrolla en el aula; la cuarta, correspondiente a los aspectos vinculares, como forma de explorar cómo dimensionan el establecimiento de vínculos entre pares y con el profesor y la incidencia que ellos tienen sobre la actividad áulica.

Cada dimensión se desglosó en diversos indicadores buscando que la cantidad no fuera un obstáculo en el seguimiento del instrumento por parte de los estudiantes.

Asimismo, cada uno fue formulado con suficiente amplitud como para que el instrumento pueda ser usado en distintos momentos del proceso, según las características del grupo y la oportunidad percibida por el docente, tanto diariamente como registro de cada clase, como en períodos más largos, como bimestre o trimestre, en el que se comporta como insumo al corte temporal fraccionado del proceso.

Para el segundo trimestre, se planea incorporar una nueva instancia en que los estudiantes completarán el instrumento nuevamente y, además de socializarlo en el aula, deberán hacerlo objeto de intervención de sus padres. En esta oportunidad, los padres recibirán la grilla ya completa y se les pedirá que a partir del diálogo con su hijo o su hija y de las necesidades detectadas, elaboren un escrito en el que propongan formas de ayuda a su desempeño con las que ellos puedan colaborar desde el hogar.



PARA PENSAR EL APRENDIZAJE....

TRIMESTRE:

Ciclo lectivo:

Nombre y Apellido:

Fecha:

CRITERIO	SIEMPRE	HABITUALMENTE	A MEJORAR
ANTICIPACION			
¿Traje los materiales de las clases?			
¿Hice las tareas día a día?			
¿Repasé las clases anteriores?			
DESARROLLO DEL TRABAJO			
¿Comprendí las consignas?			
¿Hice las consultas necesarias?			
¿Completé las tareas del día?			
FORMA DE TRABAJO			
¿Trabajé con concentración?			
¿Utilicé bien el tiempo?			
¿Presté atención a las explicaciones?			
VINCULOS			
¿Me relacioné adecuadamente con mis compañeros?			
¿Colaboré a crear un buen clima de trabajo en clase?			
¿Me relacioné respetuosamente con mi profesora?			



Figura 2

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Al momento de completar el formulario, los estudiantes expresaron su extrañeza ante la propuesta; dijeron que no habían hecho nunca antes algo parecido. Incluso algunos preguntaron, con descreimiento, para qué lo hacían si no tenía calificación. Otros, lo completaron sin reparos y con buena disposición. Todos, sin excepción, completaron la grilla con juicio crítico sobre su desempeño; algunos se acercaron a consultar la libreta de anotaciones del docente de manera de ajustar su respuesta al registro de seguimiento áulico; otros comentaban entre sí para ponderar cuán lejos o cerca estaban del desempeño de otros compañeros; otros revisaron sus carpetas y cuadernos de comunicados en los que el docente había realizado apuntes sobre el trabajo en clase o comunicados a las familias.

Una vez completadas las planillas se describió el objetivo de la propuesta y los modos en que esta experiencia puede ayudar a su desempeño. Más allá de las actitudes individuales, todo el grupo comprendió y valoró el lugar que se les daba en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como cierre de esta instancia, se dialogó sobre las ayudas que identificaban como pertinentes para abordar el segundo trimestre del cursado. Ello generó compromisos específicos que son objeto de seguimiento conjunto entre estudiante y profesor a lo largo de las clases. Ello resultó, por ejemplo, en que la docente haga un uso más focalizado del cuaderno de comunicados ya que, según las ayudas detectadas, se anticipa a las familias de las tareas a cumplir por los estudiantes clase a clase, así como los materiales que va a necesitar para un trabajo práctico, etc.

Es en este punto en que consideramos valiosa la experiencia de la autoevaluación ya que cumple la función reguladora orientándose al *aprender a aprender* y para ello “...se requiere de mecanismos de evaluación que, manejados por el propio alumno, le sirvan para dirigir su proceso de aprendizaje, de manera cada vez más autónoma” (Giné Freixes; 2000: 82).



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

Si bien la experiencia es reciente y requiere de mayor sistematización, entendemos que hemos podido sobreponernos a nuestras propias inclinaciones y a la inercia del sistema y la socialización profesional que nos incitaron a ver en la evaluación *nuestro* espacio de *jueces expertos*, para pasar a explorar una zona que hace de la evaluación un proceso de comprensión de lo que acontece en las aulas y, sobre todo, repone a nuestros estudiantes en un lugar protagónico del proceso de aprendizaje que siempre ha de haber sido reconocido.



Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

BIBLIOGRAFÍA

Casanova, Ma. Antonia. *Manual de Evaluación Educativa*, Madrid, La Muralla, 1999.

Giné Freixes, Nuria y Parcerisa, Artur. *Evaluación en la Educación Secundaria*, Barcelona, Graó, 2000.

Hernández Cardona, F. Xavier. *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó, 2002.