

Diseño de pruebas auténticas¹

Texto facilitado por Rebeca Anijovich para el Ciclo de Evaluación y Planificación de aprendizajes de la Red de Escuelas Líderes. Junio/ julio 2021.



arauco

Fundación
Educativa



Rebeca Anijovich (Experta internacional)

Rebeca Anijovich es profesora en Ciencias de la Educación y Psicología, especialista y magíster en formación de formadores. Es académica e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y docente de posgrado en la Universidad de FLACSO y en la escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Ha ejercido la docencia y la dirección de instituciones en los niveles primario, secundario y terciario.



“

...La actitud es escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos decir, esto, es una actitud fundamental...

Paulo Freire

”

¹ Del libro La evaluación como oportunidad. Anijovich y Cappelletti. Buenos Aires. Paidós.2017

Introducción

La evaluación de los aprendizajes, en tanto actividad entrelazada con la enseñanza, requiere ser programada, es decir pensada y diseñada. Esto implica un ejercicio retrospectivo donde resulta relevante visitar las intenciones pedagógicas asumidas en la planificación y analizar tanto las actividades de enseñanza implementadas como las actividades que los estudiantes efectivamente realizaron. Preguntas como las que se formulan a continuación son algunas de las que pueden orientar este proceso:

- ¿Qué propuestas llevé adelante?
- ¿Qué tipo de habilidades favorecieron las propuestas ofrecidas?
- ¿El tiempo destinado a cada una de ellas fue apropiado?
- ¿Alguna propuesta fue especialmente difícil o demasiado sencilla para los estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades realizaron los estudiantes?
- ¿Cuáles les interesaron más?
- ¿Alguna actividad puede considerarse especialmente representativa de aquello que me propuse enseñar?

Pero no todas las evaluaciones son iguales y es necesario que pongamos especial atención en el diseño de instrumentos significativos. Por esta razón, en el desarrollo del presente capítulo, abordaremos, específicamente, propuestas para el diseño de pruebas auténticas.

Programar la evaluación

Podemos ubicar el surgimiento de la “evaluación auténtica” en la década de 1980 en Estados Unidos, como una manera de oponerse a las evaluaciones estandarizadas. En 1989, Wiggins propone que los estudiantes sean evaluados a través de tareas que tengan un significado en el mundo real, en situaciones de la vida cotidiana, abogando por el uso de los conocimientos aprendidos. Se trata de aprender para que ese aprendizaje tenga valor no sólo en el ámbito escolar y sea genuino.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, podemos decir que la evaluación auténtica considera necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad, a partir de esta premisa, define sus lineamientos. De este modo, la evaluación auténtica puede definirse como aquella “que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellos, problemas significativos, complejos para que los alumnos utilicen sus saberes previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de los conocimientos previos” (Anijovich, 2013: 17).

Trillo: 2005:96 plantea que la evaluación auténtica debe apoyarse en una enseñanza basada en “la utilización de los conocimientos disciplinares como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva su modos de pensar y su cultura experiencial” (Trillo, 2005: 96).

La evaluación auténtica se define como formativa, en consecuencia, comparte sus mismos principios:

- Utiliza el error como parte del proceso de aprendizaje.
- Constituye un proceso multidimensional, ya que ofrece información acerca de procesos, productos, emite juicios de valor basados en criterios compartidos y utiliza una variedad de recursos y estrategias.
- Ofrece múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y logros. Incluye una variedad de tareas y de indicadores de aprendizaje para llegar a conclusiones válidas (Darling Hammond y Snyder: 2000).
- Promueve la colaboración, aprenden maestros y estudiantes. Estos participan activamente, asumen responsabilidades y se involucran en sus aprendizajes y en los modos de comunicarlos. Estimula las interacciones entre pares.
- Es contextualizada: no apela a la reproducción de informaciones sino al uso flexible del conocimiento para analizar, comprender, abordar situaciones del mundo real o lo más cercano a él.
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes, quienes aprenden a identificar sus zonas de desarrollo actuales y próximas, a partir de las evidencias de sus desempeños y producciones.
- Plantea problemas complejos y abiertos, que demandan por parte de los estudiantes el uso de habilidades cognitivas de orden superior, la superación de obstáculos durante la tarea, la presentación de modos variados de resolución. La apertura de este tipo de evaluación permite reconocer la diversidad entre los alumnos y otorgarles autonomía en el modo de demostrar sus aprendizajes.
- Los criterios de evaluación y sus niveles de calidad son conocidos por los alumnos y la comunidad educativa.
- Las producciones tienen destinatarios y se presentan y comunican ante distintos tipos de audiencia.
- Favorece la autoevaluación: promueve que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.

Al alinearnos en esta perspectiva de la evaluación, cambia el rol del estudiante quien participa activamente resolviendo problemas, abordando tareas que implican poner en juego sus saberes previos, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, sus valores y actitudes, sus intereses, integrando conocimientos de diversas disciplinas, tomando decisiones y reflexionando sobre el recorrido de su aprendizaje.

Es posible diseñar instrumentos de evaluación que hagan explícita la finalidad de la evaluación y la conecten con los objetivos de aprendizaje, planteando problemas que no tienen respuestas previsibles y propongan escenarios supuesto del tipo “¿Qué pasaría si...?” (Stobart, 2010: 134).

En este tipo de evaluación, también cambia el rol del docente. Éste ofrece oportunidades a los alumnos para que trabajen en actividades colaborativas sobre problemas anclados en el mundo real y desarrollen habilidades de aprendizaje autónomo.

Nos interesa dejar en claro que el concepto de autenticidad, no sólo refiere a la evaluación sino fundamentalmente al aprendizaje. Al mismo tiempo la autenticidad no es “declarativa”. La palabra “auténtico” no siempre tiene el mismo significado para maestros y alumnos. Los maestros diseñan instrumentos de evaluación auténtica de acuerdo con su propia visión y se genera un problema si los alumnos no los perciben como tales.

Podemos pensar, por ejemplo, que una actividad auténtica parte de problematizar alguna cuestión a través de un video que muestra un caso. Una vez que los estudiantes comprenden de qué se trata la tarea que tienen que abordar, se abocan a la búsqueda, selección y organización de la información utilizando una variedad de recursos y fuentes, como pueden ser sitios en Internet, entrevistas a especialistas, recursos visuales, entre otros. Luego de utilizar el material para analizar el caso, los estudiantes planean cómo van a comunicar los resultados del trabajo.

Una variable que podemos observar en los estudiantes abordando estas tareas auténticas, es su capacidad de autorregulación, adaptándose a cambios inesperados que el docente propone durante el desarrollo de las actividades. Es interesante detectar qué sucede cuando el docente se anima a limitar los recursos iniciales a los que los estudiantes podrían tener acceso, o cambiar el destinatario del producto final, por ejemplo. Otro aspecto a considerar es el nivel de conciencia metacognitiva de los alumnos. Para esto es posible favorecer espacios y actividades donde los estudiantes puedan reflexionar completando frases como: *Pensé que era mejor porque..., Entonces me di cuenta de que eso me resultaba más fácil o Si hubiese tenido más tiempo hubiera intentado...* Monereo (2003) realiza un aporte valioso a través del concepto de **idoneidad estratégica** que refiere al grado de adecuación de las respuestas elegidas por el alumno para lograr el objetivo de la tarea. Esta idoneidad del proceso de resolución de la tarea se pondera considerando tres indicadores:

1. la precisión del proceso de resolución seguido,
2. la tipología de errores cometidos, y
3. su posible transferencia a nuevos problemas.

Nos preguntamos entonces: ¿es posible transformar una tarea propuesta a los estudiantes en auténtica? Pensamos que es posible comenzar con prácticas existentes, a partir de tomar conciencia acerca de qué le estamos proponiendo a nuestros estudiantes, acercarnos progresivamente al diseño de tareas auténticas. Para ello proponemos algunas ideas:

- Aumentar el grado de “realidad” de la tarea.
- Problematizar la tarea, de tal modo que implique para el estudiante tomar decisiones, planificar y analizar alternativas.
- Favorecer respuestas variadas, abiertas

Algunas preguntas nos pueden ayudar a identificar si se trata de una evaluación auténtica:

- ¿La propuesta de evaluación implica un desafío para el estudiante?
- ¿Requiere la demostración de un desempeño o la elaboración de un producto?
- ¿Requiere alguna habilidad metacognitiva?
- ¿Requiere colaboración entre los estudiantes?

Cabe preguntarse cómo favorecer la puesta en juego de estrategias cognitivas y metacognitivas. Un modo de hacerlo es a través del uso de buenas preguntas.

Las buenas preguntas afectan positivamente el aprendizaje de los estudiantes en la medida que demanden un esfuerzo de pensamiento, en lugar de solicitar la repetición de informaciones. Las “malas preguntas” simulan un clima de indagación y distorsionan el interés por el tema que se está aprendiendo. Si bien hay disponibles diversas clasificaciones de tipos de preguntas, incluimos aquí una que nos parece aporta criterios útiles para sistematizar consignas y preguntas:

- **Preguntas de interpretación:** los estudiantes tienen que reunir distintos datos, aspectos o perspectivas de la información para responderlas.
- **Preguntas de inferencia:** a partir de un contexto (pueden ser imágenes, un texto breve, entre otros) el profesor formula preguntas como ésta:
¿Qué pensás que sucede en esta escena?
- **Preguntas productivas** (Elsteeg, 1985): el docente las formula con el objetivo de que el alumno avance en sus ideas y siga pensando.
- **Preguntas metacognitivas:** son aquellas que llevan a los estudiantes a revisar los procesos de aprendizaje realizado, las tareas, la planificación de sus acciones.

Claro que pueden agregarse a este listado preguntas en las que lo que se propone como habilidad es recordar información. No las consignamos aquí por ser las más frecuentes y porque en el marco del diseño de pruebas auténticas

nos interesa focalizar la atención en las interrogaciones que ponen los procesos de comprensión y desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Algunos modelos para inspirarse. Pruebas auténticas para distintos niveles educativos

Las pruebas que siguen han sido elaboradas por profesores y maestros que trabajan en el enfoque de la evaluación para el aprendizaje. Los aprendizajes que relevan se encuentran en el marco de las propuestas curriculares, en este caso, de la Argentina. Nos parece valioso ponerlas a disposición de otros docentes y profesionales de la educación, dado que pueden analizarse críticamente en función de los contenidos abordados en este libro, y convertirse tal vez en inspiradoras de nuevas propuestas. En tanto se trata de evaluaciones auténticas, proponen un diálogo con las situaciones de enseñanza, y del contexto en el que se realizan las prácticas educativas.

Escuela primaria

La evaluación que presentaremos aquí, se realizó en el área de Ciencias Naturales, en el último año de la escuela primaria. Es el cierre de un proyecto que se desarrolló durante un mes. El contenido que se propuso evaluar es “Sistema solar”, específicamente las teorías acerca de la formación del universo y del sistema solar y el movimiento planetario (Rotación y traslación, Movimientos diurnos evidentes de las estrellas, el Sol, y la Luna y los efectos de la inclinación del eje de la Tierra).

La maestra calificó esta prueba considerando:

- La pertinencia entre las respuestas y los contenidos abordados durante el proyecto.
- La profundidad en el abordaje de las tareas solicitadas.

En esta prueba encontrarás algunas consignas obligatorias y otras optativas. También, algunas son para realizar individualmente y otras en pareja.

Consignas obligatorias:

A: *Sos un astrónomo del Centro Astronómico “Pampa del Leoncito”, en San Juan. Te piden que escribas una reseña acerca de un video, para publicar en los periódicos escolares de las escuelas primarias de la provincia.*

1. Elegí uno de los dos videos:

- “Viajando por la Vía Láctea”
- “Origen del Universo: El Big Bang”

2. Escribí la reseña considerando:

- Una extensión de no más de dos carillas. Puede incluir alguna imagen.
- Que favorezca que los alumnos que la lean comprendan por lo menos **tres** de las ideas principales, tanto de los aportes del video como lo trabajado en el proyecto de la clase.

B. Escribiste un guion para una película de ciencia ficción relacionada con el Sistema Solar. Explica el valor de tu película a una compañía de filmación a la que estás intentando convencer para comprar el guion. Establece con claridad qué partes de su película son verdaderas y qué partes son ficción.

C. Elijan una de estas consignas para resolver en pareja. Escriban la respuesta en cada uno de los trabajos individuales que presenten:

1. ¿Los seres humanos podrían colonizar Marte? Justifiquen su respuesta
2. ¿Los seres humanos están preocupados por la posibilidad de que objetos grandes de nuestro sistema solar choquen a nuestro planeta Tierra? Justifiquen su respuesta

Consignas optativas:

Elegí una de las consignas propuestas a continuación

D. Realizá un libro de ilustraciones sobre el sistema solar para niños de 10 años, incluyendo por lo menos 10 elementos que hayas estudiado durante esta unidad.

E. Diseñá a un extraterrestre que viva en otro planeta. Debe ser un cuadro coloreado o un modelo tridimensional. Explique y demuestre qué adaptaciones debe realizar el extraterrestre para sobrevivir en las condiciones del planeta elegido.

F. Creá un juego de tablero con la historia de la exploración del espacio. Podés buscar información en Internet o en la biblioteca.

Podemos considerar este ejemplo como una prueba auténtica porque:

- Pide a los alumnos tareas que tienen un sentido que trasciende la mera repetición de información
- Promueve la aplicación de los contenidos trabajados en diferentes formatos y contextos
- Permite ejercitar la comunicación de ideas, teniendo en cuenta un destinatario particular
- Favorece la creatividad
- Requiere la integración de saberes de diferentes campos
- Estimula la investigación
- Permite resolver con respuestas diversas

Ejemplo de Escuela secundaria

La evaluación que presentamos a continuación se realizó en la asignatura Biología del penúltimo año de la escuela secundaria. El contenido que se proponía evaluar es “Células y funciones celulares”.

En cada actividad se consideró:

- alcance y comprensión de las consignas planteadas
- el trabajo grupal realizado
- la realización de las actividades en tiempo y forma
- el grado de compromiso y cooperación entre los grupos.
- la pertinencia con los contenidos que se propone abordar.

Para evaluar la unidad, deben conformar grupos de no más de 3 estudiantes.

Entre las siguientes actividades propuestas, deben ponerse de acuerdo en cada grupo, y elegir una de ellas para presentar.

a) *Son alumnos de 4to año de la escuela, y tienen que realizar una actividad para los estudiantes de 1er año, en el marco de la asignatura Biología. Les pedimos que:*

- *Diagramen una experiencia de laboratorio simple que pueda desarrollarse en el colegio en el horario de clase (no más de 45 minutos de duración), en la que se pueda demostrar una función celular determinada.*
- *En el diseño de la misma, describan: los materiales necesarios, la hipótesis planteada, los pasos a seguir en la experiencia, la conclusión a la que se proponen que se arribe y si es necesario cuestionario orientativo. Recuerden presentar previamente el diseño escrito con objetivos, conclusiones proyectadas y bibliografía al profesor, para coordinar su realización.*
- *La práctica se desarrollará en horario de clase, en día y hora a combinar.*

b) *Son periodistas del National Geographic Argentina. En el marco de los temas trabajados, quieren compartir con sus compañeros de curso los aportes de un científico sobre el tema. Les pedimos que:*

- *Coordinen una entrevista con un investigador de la UNLP de un centro de investigación cercano a nuestro colegio, cuyo tema de investigación tenga relación con el funcionamiento de células eucariotas.*
- *En base a la elección particular del investigador, previamente recaben información acerca del alcance de su proyecto de investigación para diagramar un diseño de entrevista junto con la orientación de su profesor.*

- Filmen y editen un video de la entrevista que no dure más de 10 minutos para compartir en clase junto al resto de los alumnos del curso.

- Elaboren una sinopsis del video para que la Biblioteca del colegio tenga disponible para las consultas. Consideren que esta sinopsis debe justificar el valor de la inclusión de este video en relación con los contenidos de la unidad trabajada.

c) Forman parte de un equipo de publicidad de la agencia Quakmedia. Les pedimos que:

- Creen un anuncio publicitario (gráfico, spot televisivo o campaña callejera con afiches) en el que se deba aclarar el efecto beneficioso de un nuevo medicamento X (de venta libre) en la fisiología celular de un tejido blando. Deberán representar el proceso celular y el anuncio deberá ser lo suficientemente simple y claro para que llegue a un público general con pocos conocimientos básicos de biología celular.

- Deberán diseñarlo y armar un anteproyecto en forma de bosquejo para ser analizado por el profesor antes de realizar la presentación final.

- Tengan en cuenta que luego de la presentación cada integrante del grupo deberá responder a una pregunta crítica por parte del resto de sus compañeros, que actuarán como los dueños de la empresa que les encargó el spot.

- La duración entre presentación y debate no debe ser mayor a 40 minutos.

d) Les proponemos armar una entrevista o debate radial entre diferentes actores. Se trata de un programa radial muy escuchado entre la población local de la ciudad, llamado "Hablemos de salud con corrección", en el que el locutor coordinador y cuatro invitados aportan pedagógicamente desde el área de la salud (médicos, fisiólogos celulares, biólogos) los riesgos para la salud humana, en el que describan el funcionamiento de tejidos y células afectadas por el uso combinado de bebidas energizantes y el alcohol por parte de los jóvenes en los centros recreativos nocturnos.

La presentación puede grabarse o ser presentada en vivo en el aula y no debe extenderse más de 20 minutos.

En este modelo de evaluación podemos observar las mismas características enumeradas en el modelo de primaria y algunas adicionales, muy interesantes para este nivel:

- Los alumnos deben ejercitar habilidades de comunicación interpersonal y las consignas favorecen el aprendizaje cooperativo
- Los estudiantes pueden elegir entre diferentes alternativas para resolver la tarea. Esto implica tomar decisiones, defender puntos de vista frente a los demás compañeros (porque la decisión es conjunta) y podría permitir a la hora del feedback, una reflexión metacognitiva sobre estos procesos.

Ejemplo de nivel superior

Presentamos aquí un examen parcial de la Licenciatura en Ciencias de Educación de una universidad, en una asignatura que corresponde al segundo año de estudios. Evaluar “Teorías de la enseñanza” y “Teorías del curriculum”.

En este caso, para la corrección del parcial, el equipo docente adjuntó una rúbrica.

1. Les proponemos elegir uno de los dos fragmentos de películas /clase que les presentamos observar y luego responder:

a) Primaria:

La lengua de las mariposas

b) Secundaria:

Clase de sintaxis

¿Cuál es:

- el concepto de enseñanza que sostiene esta clase

- los propósitos del docente,

- el rol del alumno desde la perspectiva del docente?

Fundamenten teóricamente sus respuestas, considerando los textos abordados durante el curso.

2. Analicen el diseño curricular que les acercamos y respondan teniendo en cuenta las consignas que aparecen a continuación.

1. Identifiquen cómo está concebida la formación docente en este diseño curricular. Justifiquen mostrando evidencias concretas del texto.

2. ¿Qué competencias profesionales se propicia desarrollar?

3. ¿Qué aspectos de la formación docente consideran que no aparecen explicitados en el diseño y sugerirías incluir? Justifiquen apelando a la bibliografía de la asignatura.

Para evaluar la producción, se utilizó una rúbrica.

Las características de las pruebas auténticas y el desafío de comenzar a diseñarlas

Todas las pruebas mostradas anteriormente tienen al menos algunas de estas notas, que las distinguen de un examen tradicional:

- Las consignas que se proponen requieren de la realización de tareas auténticas: se proponen roles, la realización de algo “con sentido” en relación con el tema que se evalúa.
- Se presentan en la prueba consignas que implican agrupamientos diferentes (individuales, en grupo, en parejas)
- Se propone opcionalidad: o bien de recursos para analizar, o bien de tareas a realizar, dando la posibilidad, que los estudiantes puedan elegir cómo mostrar sus desempeños.

Cabe aclarar que los tipos de pruebas que compartimos aquí no son las únicas posibles. Tampoco se trata de proponer la eliminación de las evaluaciones de “control de lectura” o de ejercicios específicos que fueron objeto de enseñanza (problemas matemáticos, definiciones específicas que se considera necesario recordar). Este tipo de evaluaciones pueden ser necesarias y útiles si no son las únicas y son parte de un proceso que les dé sentido.

Como hemos abordado las decisiones que se toman a la hora de diseñar una evaluación son complejas y responden a distintas necesidades. Nos preguntamos de nuevo si es valioso realizar pruebas auténticas para evaluar aprendizajes. Nuestra respuesta es que, indudablemente, sí. No obstante no es imprescindible que todas las pruebas que se administran tengan estas características., al menos cuando un docente se está iniciando en el diseño de las mismas.

Pensamos que las prácticas de evaluación pueden mejorarse a partir de este tipo de pruebas y también a partir de las buenas retroalimentaciones que podemos ofrecer a pruebas “tradicionales”. Por otra parte, podemos utilizar modos de buscar evidencias de aprendizajes diferentes de “tomar pruebas”: Las distintas producciones que realizan los alumnos en su proceso de aprendizaje de determinados contenidos, pueden dar valiosas pistas que se constituyan en evidencias para una evaluación formativa centrada en la mejora del aprendizaje.

Bibliografía

- Darling- Hammond, L y Snyder, J. (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*.16, 523-545
- Elsteeg, Jos (1985). The right question at the right time. In Wynne Harlen. *Primary Science: Taking the Plunge*. Oxford, England: Heinemann Educational, 36-46.
- Monereo, C. (2003) *Pensamiento Educativo*.Vol.32 (julio2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Morata.
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista?, *Perspectiva Educativa*, formación de profesores, N°45, 85-101, Chile



www.escuelaslideres.cl