

Evaluación auténtica con instrumentos alternativos en la formación inicial de profesores

CABRERA BORGES, CLAUDIA & IMBERT ROMERO, DAISY

claudiaanahi@gmail.com

Centro Regional de Profesores del Centro (Florida), Consejo de Formación en Educación

“Libertad y autonomía, democracia y autovalía son también cosas que se aprenden en las escuelas. Y el espacio de las prácticas evaluativas es, entre otros, un lugar potente para esos aprendizajes. O los contrarios.”
(Celman, 1998, p. 62).

Palabras claves: *evaluación auténtica, instrumentos alternativos, escalas, rúbricas.*

Resumen

A través de este artículo se analiza el uso de instrumentos alternativos en el proceso de evaluación “para el aprendizaje”. Corresponde a experiencias realizadas en el nivel terciario en cursos de Didáctica para la formación de Profesores en Ciencias Biológicas en Uruguay. Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora como componentes fundamentales de una evaluación auténtica en la que se utilizan dos tipos de instrumentos que potencian las mismas: las escalas o rangos y las rúbricas. Luego de referirse a la teoría que lo sustenta, se reflexiona sobre sus características, atributos e inconvenientes, así como la forma de aplicarlos, además se citan ejemplos de la implementación de los mismos.

Introducción

La evaluación constituye un componente fundamental de la agenda didáctica y cobra especial relevancia cuando se trabaja con futuros docentes ya que la manera en la que se los evalúa puede formarlos en relación a cómo se espera que ellos evalúen a sus estudiantes.

El presente artículo pretende compartir experiencias de trabajo en la asignatura Didáctica de Biología en referencia a la evaluación de los practicantes, tanto en lo que tiene que ver con la práctica docente como en lo referido a los Proyectos de Introducción a la Investigación. Las autoras son docentes de Didáctica en ejercicio, por lo que todo lo expresado surge del aprendizaje realizado en su desarrollo profesional. Dada la extensión de las experiencias y reflexiones que demandan las mismas, este espacio resulta acotado por lo que se procuró ofrecer nexos con algunos blogs para aquellos que se encuentren interesados en profundizar la información y/o tener acceso a materiales completos.

Además de referir a lo experiencial vinculado con la práctica y los actores que ésta involucra, se intenta establecer puentes con teorías actuales de evaluación.

Otro aspecto a destacar corresponde a que la evaluación exige una constante reflexión sobre las prácticas con el cometido de mejorarlas y de acortar la siempre presente distancia entre los discursos y las acciones que se despliegan en la realidad educativa. En otras palabras es preciso buscar coherencia entre las teorías didáctico - pedagógicas que se trabaja con los estudiantes de profesorado para que apliquen con sus

educandos y las teorías que subyacen a la evaluación que se les aplica en su desempeño en la formación inicial.

Evaluación “como y para” el aprendizaje

La evaluación educativa es una actividad compleja, pero corresponde a un quehacer necesario y sobre todo esencial del trabajo docente.

Estas prácticas evaluativas se realizan muchas veces sin que exista una debida reflexión, sin cuestionamientos por parte del docente, simplemente constituyen una costumbre. Conforman la mayoría de las veces una práctica social, cuyo objetivo es calificar o acreditar, sin cumplir con la función pedagógica intrínseca a la misma. En consonancia con lo mencionado la siguiente cita da cuenta de cómo la evaluación puede utilizarse solo para establecer categorías de estudiantes: “...las evaluaciones (...) distinguen los dos tipos de alumnos exitosos (activo, sociable e inteligente; y el aplicado y disciplinado) y los dos tipos de alumnos que fracasan (pasivo, cerrado y poco capaz; y el poco trabajador, desatento e indisciplinado)” (De Ketele, 1993, p. 2).

En algunos casos puede ocurrir que cambie la enseñanza pero que la evaluación siga siendo únicamente sumativa. Si no existen cambios en la modalidad de evaluación, estas innovaciones pedagógicas no tendrán un impacto positivo en los estudiantes.

Desde el constructivismo social, evaluar corresponde a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza, suscitar aprendizajes significativos, considerar la diversidad, preocuparse del proceso y de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje y aún más favorecer la transferencia hacia la autorregulación. Todo lo anterior queda comprendido en lo que se ha denominado como evaluaciones formativa, y formadora.

Existen numerosas definiciones de la evaluación formativa, Philippe Perrenoud en Camilloni (2004, p. 8) sostiene que: “Una evaluación es formativa si, al menos en la mente del profesor, está destinada a contribuir a la regulación de los aprendizajes en curso”. A lo mencionado se agrega que la evaluación formativa permite recoger información en el transcurso de los procesos.

Mientras tanto una evaluación formadora “privilegia la autorregulación y la adquisición de las competencias correspondientes” (Perrenoud, 1999, p. 113).

Otra perspectiva que resulta esencial considerar es la de Evaluación auténtica que según Díaz Barriga corresponde a la evaluación de aprendizajes contextualizados. Para Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2) en Díaz Barriga (2005) este tipo de evaluación se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. Corresponde a la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, busca evaluar lo que se hace, implica la autoevaluación, autorregulación y reflexión del estudiante sobre su aprendizaje.

En una evaluación auténtica siempre tienen que explicitarse los criterios de evaluación y los niveles o estándares tienen que ser precisos, se favorece valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares únicos (Díaz Barriga, 2005)

En tanto Vallejo y Molina (2014, p. 15) indican que una evaluación auténtica “busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación”.

Dada la importancia que poseen dichas evaluaciones en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y convencidos de que es prioritaria la aplicación de las mismas en el aula, se las ha seleccionado como eje central del presente trabajo.

Si se piensa que se deben instrumentar cambios profundos en la evaluación que llevan adelante los docentes de enseñanza media, es fundamental que las transformaciones se inicien en los lugares donde se forman dichos docentes. Por esta razón los profesores de Didáctica deben propender a que sus evaluaciones estén acordes con la teoría que profesan y se tiene que llevar adelante un proyecto de evaluación que tenga en cuenta la evaluación formativa y formadora, enseñando a usar instrumentos que potencien este tipo de evaluaciones.

En estrecha relación con lo mencionado García, Escarabajal, Izquierdo (2011) hacen referencia a una investigación mencionada por Gil, en relación a las competencias del profesorado, en cuyos resultados exponen la importancia de replantearse además de las planificaciones docentes, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza.

En tanto Díaz Barriga y Barroso (2014, p.51) en una investigación realizada indican que “el uso y adaptación de rúbricas de evaluación fue otro elemento innovador que ayudó a direccionar las actividades de trabajo, el tipo de producciones académicas esperadas y que sirvió como instrumento de modelado y acuerdo compartido de niveles de desempeño deseables”.

La necesidad de elaborar instrumentos

Para lograr los cambios necesarios en el proceso de evaluación y que redunde en mejores aprendizajes, no es suficiente trabajar con evaluaciones formativas o formadoras si no se realiza un uso adecuado de los instrumentos que las posibilitan.

“La eficacia de la evaluación depende de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad de análisis e interpretación de sus resultados.” (Camilloni, 1998, p. 76).

Dentro de los instrumentos que permiten la evaluación durante el proceso o posibilitan la autoevaluación se encuentran los llamados instrumentos alternativos, para diferenciarlos de los tradicionales.

Estos instrumentos potencian la evaluación auténtica, centradas en el desempeño, algunos instrumentos alternativos (Díaz Barriga, 2005) son: pruebas situacionales, pautas de observación, anecdóticos y registros observacionales, listas de control o cotejo, escalas o rangos, matrices analíticas o rúbricas, portafolio, debate, diario, entre otros.

Resulta importante la implementación de sistemas múltiples de evaluación, donde la práctica evaluatoria se efectúe desde distintas perspectivas, con diferentes instrumentos, momentos y actores. Incluidas la autoevaluación y la evaluación por pares, así como definir regulaciones de tipo ético, que posibiliten asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación. La evaluación auténtica brinda contenidos a un aspecto del campo de la didáctica, que propende a “la convergencia de múltiples miradas y enfoques centrados en los propios agentes y usuarios del sistema educativo, concentrando la mirada en otras perspectivas que, a buen seguro, han permanecido históricamente silenciadas de forma intencionada”(Vallejo y Molina, 2014, p.23)

En esta ocasión se hará referencia a algunos de ellos, por tratarse de instrumentos que las autoras han utilizado con éxito en la evaluación de los practicantes.

3.1 Evaluación con escalas o rangos

Una escala o rango¹ se construye teniendo en cuenta los aspectos a evaluar, los indicadores y los distintos grados de intensidad o niveles de desempeño para valorar los aspectos que se evaluarán.

Este instrumento además de permitir la evaluación de aspectos cualitativos más fácilmente, tiene una gran utilidad para promover la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes.

A continuación se presenta un ejemplo de escala de rango utilizada en Didáctica II para la evaluación del “Pienso de clase”²

Aspectos a evaluar	Indicadores	4	3	2	1
Nudo o idea central de la clase	Es posible identificar cuál es el nudo o idea central de clase.				
Dificultades	Esboza con claridad las dificultades enfrentadas en el proceso de pensar la clase y los posibles desafíos de la propuesta a realizar.				
Decisiones	Expresa las decisiones tomadas con su correspondiente para qué o por qué.				
Preguntas	Incluye las preguntas que se planteó durante la reflexión pre-activa.				
Proceso de pensamiento	A través del relato es posible visualizar el proceso de pensamiento realizado.				
Articulación con la teoría	Se logra apreciar de forma explícita la articulación con la teoría.				

1 En el blog: <http://didacticabiologiauy.blogspot.com/> es posible encontrar ejemplos de escalas o rangos para la fundamentación de clase.

2 Se denomina a documentos en los que el futuro docente relata el proceso de reflexión previo a la clase que planifica implementar.

Este instrumento se complementa con una escala que permite convertir el puntaje obtenido en una calificación³.

También se puede valorar sin una escala numérica cuando se incluye un juicio para cada nivel. Ej. 1- nunca, 2-algunas veces, 3- casi siempre y 4-siempre. Los juicios dependen de la tarea puede ser 1- no logrado, 2- apenas logrado, 3-logrado.

Si se compara las escalas o rangos con las rúbricas, las primeras tienen la ventaja de ser más fáciles de elaborar, pero las rúbricas permiten una evaluación más precisa, ya que cada nivel de desempeño tiene el descriptor correspondiente, lo que permite definir exactamente en qué nivel se ubica el trabajo del estudiante. Por esta razón las escalas o rangos se deberían seleccionar para trabajos que no presenten una ponderación elevada en la calificación total del estudiante.

Las escalas de rango también pueden utilizarse con el objetivo de que los estudiantes se autoevalúen, para lo cual la alternativa clásica es entregarlas en forma impresa para que las completen y entreguen. Una variante que resulta muy práctica, tanto para los educandos como para el docente que procesa los resultados, es enviarla como formulario de Drive de forma tal que puede completarse en formato digital y el profesor recibe todas respuestas en formato de tabla que a su vez puede descargar por ejemplo en el programa Excel, lo cual facilita su procesamiento. Es posible insertar el formulario en una plataforma o blog para que resulte accesible a todos.

3.2. Rúbricas

También llamadas matrices de valoración o matrices instruccionales, son denominadas por las autoras de este artículo como instrumento cinco estrellas, ya que poseen cinco atributos que se conjugan en el mismo instrumento. Las rúbricas posibilitan:

Hermida en Fiore (2007) las define de la siguiente forma, "...Herramientas que ayudan a evaluar tareas complejas, investigaciones, proyectos, ensayos. Son útiles para retroalimentar los procesos que se están desarrollando y ayudan no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, permitiendo realizar una sistematización de aspectos cualitativos..." (Hermida, 2007, p. 187)

Para la construcción de las mismas es necesario cumplir con las siguientes etapas:

- Definir la tarea o secuencia que se evaluará con la misma. En didáctica se pueden utilizar por ejemplo

para evaluar una planificación, una clase, las diferentes instancias de entrega de los proyectos de introducción a la investigación, entre otros.

- Seleccionar los aspectos, categorías o criterios que se van a evaluar. En el caso de evaluar una clase de un practicante, las categorías o criterios a considerar pueden ser: la competencia comunicacional, el clima de aula, el posicionamiento docente, el dominio conceptual, el enfoque metodológico, las diferentes estrategias, las actividades, los recursos, tipos de contenidos, manejo de imprevistos o emergentes, evaluación, receptividad a las sugerencias y autoevaluación.
- Identificar los niveles de desempeño, los cuales pueden ser cualitativos, cuantitativos o ambos. Son cualitativos cuando los niveles de desempeño corresponden a expresiones como.: excelente, muy bueno, aceptable y no satisface, entre otros. Son cuantitativos si se utilizan valores numéricos: 4,3,2,1. En caso de utilizarse ambos sería: excelente 4, muy bueno 3, aceptable 2 y no satisface 1. Asimismo se puede adjudicar diferentes puntajes para las distintas categorías, de acuerdo a la importancia que se le otorgue, de este modo, el excelente puede valer 4 puntos para una categoría y 8 para otra, incluso puede otorgarse valores negativos, para el: no satisface, si se quiere enfatizar que no se admite. Por ejemplo en la rúbrica para evaluar una clase, puede presentar valor negativo el que se cometa un error conceptual en el contenido disciplinar a enseñar en esa clase. Otorgar mayor ponderación a que los futuros docentes manejen con solvencia los contenidos de la disciplina se debe al entendido que no puede discutirse el "cómo" si no se tiene claro el "qué" enseñar.
- Elaborar los descriptores correspondientes a cada criterio y a cada nivel de desempeño. Se describe para cada categoría o criterio lo que se espera como excelente, lo que no satisface y luego los desempeños intermedios.
- Trasladar los puntajes a calificaciones con la ayuda de una escala numérica.

Como ya se mencionara en la asignatura Didáctica - Práctica docente se pueden utilizar rúbricas para evaluar las clases de los practicantes. Un ejemplo de rúbrica para evaluar las clases de los practicantes, se encuentra en el blog: <http://didacticabiologiauy.blogspot.com/>, a continuación se presentan tres categorías seleccionados de dicha rúbrica.

3 Ver blog: <http://didacticabiologiauy.blogspot.com/>

Rúbrica para evaluación de clase de practicantes de Didáctica de Biología (4 ítems de un total de 12)

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CLASE	EXCELENTE 8	MUY BUENO 6	CORRECTO 4	NO ACEPTABLE 2
1. COMPETENCIA COMUNICACIONAL	No comete errores en el manejo del lenguaje tanto a nivel disciplinar como de lengua materna. Los tonos de voz el movimiento, y la expresión gestual logran captar la atención de los estudiantes.	No comete errores en el manejo del lenguaje a nivel disciplinar pero comete imprecisiones en el uso de la lengua materna (muletillas y/o conjuga en pasado). Los tonos de voz el movimiento, y la expresión gestual logran captar la atención pero no durante toda la clase o no de la mayoría de los estudiantes.	Se aprecian algunas dificultades en el manejo del lenguaje a nivel de lengua materna o a nivel disciplinar (por ej. escribe de forma incorrecta o no usa términos del lenguaje técnico requerido). Los tonos de voz, el movimiento, y la expresión gestual logran captar la atención en algunos momentos de la clase y/o de algunos estudiantes.	Se aprecian dificultades en el manejo del lenguaje (disciplinar y/o lengua materna). El desempeño gestual en ocasiones actúa como distractor de la atención o no logra captar la atención de los estudiantes.
2. CLIMA DE AULA (atención, motivación y participación)	Los estudiantes participan activamente en un clima de mutuo respeto y trabajo, lo que resulta propicio para la construcción de los aprendizajes.	Los estudiantes participan en un clima de mutuo respeto y trabajo. Si bien la mayoría logra una intervención activa, en algunos no resulta claro que estén realizando procesos de construcción.	Si bien algunos estudiantes participan, muchos integrantes del grupo no logran involucrarse.	El clima de clase no es el propicio para la construcción de los aprendizajes.
3. POSICIONAMIENTO DOCENTE (emergentes: situaciones y/o aportes o preguntas de los estudiantes no esperadas; imprevistos: situaciones que distorsionan el normal transcurso de la clase).	El docente promueve la participación activa de los estudiantes ya sea desde un rol protagónico (que invite a pensar) u orientador (de un pensar con otros). Muestra apertura, flexibilidad y disposición para enfrentar imprevistos y atender los emergentes que surgen.	En la mayor parte de la clase el docente logra promover la participación activa de los estudiantes ya sea desde un rol protagónico (que invite a pensar) u orientador (de un pensar con otros). Si bien se muestra atento a los emergentes que surgen evidencia algunas dificultades al momento de trabajar los imprevistos.	Por momentos el docente logra promover la participación activa de los estudiantes ya sea desde un rol protagónico (que invite a pensar) u orientador (de un pensar con otros). Manifiesta dificultades para responder proactivamente ante los imprevistos.	Se aprecian dificultades o no logra una participación realmente activa (activismo, pseudo activo). No maneja los imprevistos y/o no responde adecuadamente a los emergentes.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CLASE	EXCELENTE 8	MUY BUENO 6	CORRECTO 4	NO ACEPTABLE 2
	6	4	-6	-8
4. DOMINIO CONCEPTUAL DEL TEMA	No comete ningún error conceptual abordando el tema con la claridad y profundidad requerida para el nivel.	No comete errores conceptuales pero no logra mantener la necesaria vigilancia epistemológica pudiendo inducir a errores; o cometen errores pero se dan cuenta y lo subsanan en el correr de la clase. El tema no es abordado con claridad y profundidad.	Comete algunos errores e/o imprecisiones y/u omisiones en respuesta a emergentes.	Comete algunos errores u omisiones en conceptos centrales de la clase.

A continuación se retoman los cinco atributos que poseen para realizar un análisis de los mismos.

3.2.1. Explicitar criterios

En didáctica un contenido fundamental lo constituye el aprender a planificar, cuando se solicita al estudiante la planificación, junto con dicho requerimiento debe presentarse la rúbrica, para que el futuro profesor conozca lo que el docente pretende que logre, y pueda evaluar su trabajo durante el proceso de elaboración de la misma, lo cual le permite a su vez la retroalimentación de su tarea.

Al igual que como se mencionara para la escala de rango resulta muy útil combinar las rúbricas con recursos o herramientas digitales como por ejemplo: blogs, Webquest, objetos de aprendizaje, plataformas educativas, entre otros. La razón de esto es, que la rúbrica pueda presentarse y esté a disposición de los estudiantes junto con la tarea, porque una de las razones

de su uso es la autoevaluación que puede realizar el estudiante de su trabajo.

Cuando se elabora una rúbrica por primera vez para determinado tema, aunque se hayan usado en otros temas, en el momento de aplicarlas surge que algunos descriptores no logran abarcar todos los aspectos que se pensaba y se deben formular nuevamente. Este proceso de construcción de las mismas se ve enriquecido si se realiza en un trabajo colaborativo con otros colegas, e incluso se involucra a los propios estudiantes en el proceso de reelaboración.

3.2.2 ¿Cómo aplicarlas?

La rúbrica no debe limitar la corrección, cuando se percibe que el trabajo en una categoría presenta aspectos de dos niveles de desempeño, se deben señalar ambos y realizar el promedio de los dos puntajes señalados. A continuación se ofrece un ejemplo en el que se muestra lo mencionado:

	EXCELENTE 8	MUY BUENO 6	CORRECTO 4	NO ACEPTABLE 2
5.1.8 Aprendizaje colaborativo	Se propone trabajo colaborativo en el cual se especifica claramente la tarea para todos los integrantes del equipo en el proceso y en la exposición final.	Se prevé trabajo colaborativo especificándose las tareas para el equipo. Se pauta la modalidad de exposición.	Se aprecian pautas poco claras del trabajo grupal y/o no se explicita la modalidad de exposición.	No se prevé trabajo en equipo, aún cuando la temática y el grupo clase lo requerían para favorecer mejores aprendizajes.

3.2.3. Unificar criterios entre colegas

Es conocido el hecho de que los docentes siempre tienen escaso tiempo para realizar acuerdos en temas didáctico-pedagógicos, y que son breves las instancias en común, en las cuales existen muchos temas para abordar, por ello son importantes las rúbricas, porque permite que docentes que se conocen poco, puedan en tiempos acotados, llegar a verdaderos acuerdos para evaluar, utilizando los mismos criterios. Elaborar una rúbrica juntos, es más fácil si se aprovechan las oportunidades que brindan las TIC. Se puede construir la rúbrica a través de google drive (u otra herramienta). A medida que se esbozan las categorías y descriptores es factible que se visualicen los criterios acordados, surgidos desde ese trabajo colaborativo.

3.2.4. La autoevaluación de los estudiantes y la consecuente retroalimentación

Si el estudiante tiene la rúbrica cuando está elaborando su PIID, conoce los aspectos a los cuales debe apuntar para lograr mejorar su trabajo y alcanzar la excelencia, la rúbrica guía el camino en la construcción de su aprendizaje. Cuando recién comienzan a utilizarla, muchas veces no son conscientes de cómo pueden aprovecharla, pero al realizar el docente la devolución de la entrega del proyecto, la planificación y/o de la clase, señalando en la rúbrica los descriptores que corresponden a su trabajo, la rúbrica se transforma en una importante instancia para la retroalimentación y la mejora de los aprendizajes en el futuro cercano, favoreciendo la evaluación formativa y permitiendo a los estudiantes mejorar su trabajo antes de la calificación final.

Otra posibilidad muy enriquecedora es la construcción de las rúbricas con el grupo de educandos.

3.2.5. La metacognición

Cuando el estudiante utiliza la rúbrica durante el proceso de elaboración de su trabajo o al recibir la devolución del mismo, la rúbrica favorece la reflexión sobre los aspectos logrados y los que pueden mejorarse, ayudando al ejercicio de la metacognición y propiciando un estudiante crítico de su propio trabajo.

3.2.6. Mejorar la calidad de los aprendizajes de la diversidad de estudiantes

Si bien ya se analizó cómo la rúbrica potencia la mejora en la calidad de los aprendizajes a través del proceso de autoevaluación, retroalimentación y metacognición, es sin duda otro gran mérito el que facilite que el docente pueda realizar una atención a la diversidad de inteligencias múltiples de los estudiantes.

Posibilita la evaluación idiográfica, citada por Casanova (1998) entendida ésta como la evaluación del proceso realizado por cada educando, es decir, de acuerdo a su nivel inicial y el esfuerzo puesto en el proceso, se evalúan los avances realizados. Si se contemplan estos contenidos actitudinales en la rúbrica, ninguno de los compañeros podrá cuestionar las calificaciones obtenidas por otro. Por ejemplo una categoría podría evaluar el “compromiso y dedicación con la tarea”, acá pueden existir diferencias entre los estudiantes que se esfuerzan mucho y logran menos, en relación a otros que con poco esfuerzo logran mucho, un estudiante con dificultades, podría obtener aquí un mejor puntaje, que compensa el bajo puntaje de otras categorías.

En la formación de los futuros formadores se debe ser muy cuidadoso, es preciso constatar que el compromiso y dedicación vayan acompañados de la necesaria formación técnica y pedagógica, ya que la primera cualidad solamente, no es suficiente para un egreso.

3.2.7 Las rúbricas en la evaluación de los Proyectos de Introducción a la Investigación (PIID)

La propuesta de trabajo para elaborar el proyecto se entrega al comenzar el año junto con la rúbrica que permitirá su evaluación. La implementación de los PIID presenta dos etapas, la elaboración del proyecto para el primer semestre y el informe final para el segundo semestre.

La propuesta explícita a través de la rúbrica cómo se realizará la evaluación de ambos trayectos. Las categorías a evaluar en el primero son: definición del problema, objetivos, interrogantes que se pretenden responder a través de la investigación y la formulación de hipótesis (si la investigación lo amerita), antecedentes, marco teórico, materiales y metodología, diseño de instrumentos, referencias bibliográficas y aspectos formales del proyecto.

En el segundo semestre las categorías corresponden a: resumen, problema-interrogantes-hipótesis, objetivos, antecedentes y marco teórico, materiales y metodología, instrumentos con la información, análisis de los resultados, discusión, conclusión, referencias bibliográficas y aspectos formales del informe.

Además de aplicar la rúbrica al finalizar cada semestre, la misma se utiliza para evaluar cada entrega. A modo de ejemplo cuando los estudiantes en mayo realizan la entrega del primer avance del marco teórico y los antecedentes se evalúa con la siguiente rúbrica.

	Excelente (4)	Muy bueno (3)	Aceptable (2)	No satisface (1)
Antecedentes	Revisa antecedentes y contrasta muy bien la información de tres fuentes. Realiza paráfrasis, citas y refiere correctamente la bibliografía consultada. Hace explícita la relación de los antecedentes con el problema de investigación.	Revisa antecedentes y contrasta bien la información de dos fuentes. Realiza paráfrasis, citas y refiere correctamente la bibliografía consultada. Hace explícita la relación de los antecedentes con el problema de investigación.	Revisa antecedentes y contrasta aceptablemente la información de una fuente. Realiza paráfrasis, citas y no refiere correctamente la bibliografía consultada. La relación entre los antecedentes y el problema no es explícita o no es muy adecuada.	Las fuentes no son pertinentes o no se las logra articular adecuadamente en el proyecto. Evidencia dificultades en algunas paráfrasis y/o citas así como en las referencias bibliográficas.
Marco teórico	Realiza una muy buena propuesta que articula coherentemente las principales líneas teóricas que sustentan el problema. Realiza correctamente paráfrasis, citas y refiere correctamente la bibliografía consultada en el texto. Ofrece una aproximación al estado del arte en la temática. Consulta más de tres fuentes.	Ofrece una buena articulación de las líneas teóricas que sustentan el problema. Consulta tres fuentes. Realiza correctamente paráfrasis, citas pero no refiere correctamente la bibliografía consultada en el texto.	Evidencia algunas dificultades para articular las líneas teóricas entre sí y/o con el problema de investigación. Consulta dos fuentes	No logra articular de forma adecuada las líneas teóricas o no es explícita la relación entre éstas y el problema.
Referencias Bibliográficas	Cita completa y rigurosa de la bibliografía.	Cita completa pero con algún detalle en la rigurosidad de su presentación.	Cita de forma incompleta varios aspectos, de la bibliografía.	Cita de forma incompleta muchos aspectos y poco rigurosa de la bibliografía

La rúbrica habilita el uso de una estrategia de recurrencia y espiralización en el aprendizaje y evaluación de los contenidos procedimentales y conceptuales que se trabajan a través del proyecto, por lo cual los estudiantes aprenden a autoevaluarse, autorregular su aprendizaje y lograr la metacognición para el desarrollo del proyecto.

3.2.8 Construcción de rúbricas por parte de los futuros docentes

Además de ser evaluados desde un paradigma que concibe a la evaluación como formativa y formadora,

los futuros docentes deben ser orientados y estimulados a crear los instrumentos con los que evaluarán a sus estudiantes. Desde el curso de Didáctica I se les solicita a los practicantes que comiencen a diseñar los primeros esbozos de rúbricas para explicitar a los adolescentes con los que hacen la práctica con qué criterios serán evaluados.

La siguiente rúbrica fue elaborada por una estudiante de Didáctica I para la clase que correspondió a su parcial.

SE EVALUARÁ	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
Palabras clave elegidas	Elige de 5 a 8 palabras clave que representan de manera correcta los principales conceptos trabajados en clase	Selecciona menos de 5 palabras clave, dejando por fuera conceptos que son importantes y que fueron trabajados	Selecciona más de 8 palabras clave, reflejando que no hay claridad a la hora de seleccionar ideas principales.	No selecciona ninguna palabra como clave o las seleccionadas no se corresponden a lo trabajado.
Adecuación y representación de los conceptos	Todos los conceptos representados son bien utilizados y definidos en la redacción.	La mayoría de los conceptos son definidos de forma adecuada pero algunos se presentan confusos en la redacción	La mayoría de los conceptos no se corresponden con su definición y se presentan confusos en la redacción.	No hay claridad ni buena adecuación en la redacción.
Originalidad y ortografía	Se crea un texto propio sin copia textual del material de apoyo. El alumno utiliza sus propias palabras para la redacción. No se evidencian errores de ortografía.	Se crea un texto propio sin copiar el material de apoyo. El alumno utiliza sus propias palabras, pero se evidencian errores de ortografía importantes.	Se puede evidenciar que el texto no es elaborado por el alumno. Se copian frases del material de apoyo. Se evidencian pocos errores de ortografía.	El alumno no elabora el texto, lo copia del material de apoyo y los errores de ortografía son muy evidentes e importantes.
Fecha de entrega y trabajo completo.	Realiza la totalidad del informe práctico además de la redacción y se entrega en la fecha establecida (próxima clase).	Realiza la totalidad del informe además de la redacción pero lo entrega fuera del plazo establecido.	No realiza la totalidad del informe, solo la redacción. Lo entrega dentro del plazo establecido.	No realiza la redacción.

En Didáctica II la construcción de rúbricas se realiza de forma más sistematizada y se dedica un espacio de clase a la discusión de las mismas para pensar juntos en cómo mejorarlas. El trabajo colaborativo resulta clave en la construcción de instrumentos, se busca que los futuros docentes socialicen sus producciones para que otro las reutilice y las mejore. En la siguiente imagen se observa parte de la rúbrica que un practicante de Didáctica II ofrece a sus estudiantes a través del blog: <http://bowhillpracticante.blogspot.com uy/>

Lunes, 7 de setiembre de 2015

Rúbrica de evaluación

Puntaje	A	B	C
Criterios	5 puntos	3 puntos	1 punto
Trabajo grupal	Tiene buena disposición a trabajar en grupo y hace aportes significativos colaborando continuamente cumpliendo con sus obligaciones.	Tiene buena disposición a trabajar en grupo pero no colabora tanto en la creación del conocimiento.	Muestra disposición a trabajar en el grupo pero no aporta opiniones de forma que ayude al grupo.

En Didáctica III los practicantes realizan rúbricas que evalúan y al mismo tiempo orientan el proceso de elaboración de Proyectos de Introducción a la Investigación por parte de los estudiantes de ciclo básico. A continuación se ofrece algunos ítems de la rúbrica

ca diseñada por estudiantes de Didáctica III del año 2015 para la evaluación de una de las etapas del proceso de introducción a la investigación: elaboración del marco teórico.

Rúbrica: evaluación del marco teórico

CRITERIOS	4	3	2
Manejo del lenguaje	Es posible comprender las ideas dado que el texto no tiene problemas de sintaxis (arma bien las oraciones y respeta los signos de puntuación). No comete faltas de ortografía o estas no superan el número de 5.	Es posible comprender las ideas dado que el texto no tiene problemas de sintaxis, pero comete algunas faltas de ortografía (hasta 10).	Existen dificultades para comprender lo que escribe porque muestra problemas en la construcción de oraciones y/o comete varias faltas de ortografía (más de 10).
Elección de los diferentes aspectos que se incluyen en el tema	Incluye los aspectos más importantes del tema lo que demuestra que comprendió la información consultada. Hace referencia al sub tema que se relaciona directamente con el proyecto.	Incluye la mayoría de los aspectos importantes del tema.	No incluye aspectos que son muy importantes en relación al tema en el que trabaja, lo que muestra que no comprendió bien la información consultada.

Se incluyen 2 de 9 ítems, la versión completa se encuentra en: <http://didacticabiologiauy.blogspot.com/> Es preciso explicitar que la rúbrica fue modificada a partir de una producción realizada por una docente adscriptora.

Reflexiones sobre su uso

La rúbrica permite evaluar los diferentes tipos de contenidos, así como las competencias que se busca desarrollar en los futuros docentes, siempre que estén contemplados en alguna de las categorías, los que muchas veces son difíciles de evaluar utilizando otro tipo de instrumento. Esto determina que sea más justa la evaluación, ya que ésta se torna más holística y siempre estarán explicitados los criterios que se utilizan.

La rúbrica conduce el proceso de evaluación, dentro de los parámetros de una evaluación para el aprendizaje, ya que siendo utilizada durante el mismo o posterior a él, el estudiante está aprendiendo siempre, el docente realiza una devolución que favorece dicho aprendizaje, señala aspectos positivos del trabajo realizado y

posibilita así la detección de errores con el único fin de promover la superación. Es una evaluación integrada al proceso de aprendizaje, que propicia la mejora de la calidad de la educación porque ésta depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y este instrumento prioriza la misma.

Al decir de Casanova (1998) convierte a la evaluación en un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desafíos y proyecciones

En esa búsqueda de acercar las prácticas a la teoría, se considera imprescindible lograr acuerdos entre los docentes de didáctica y docentes adscriptores. Es fundamental que todos los actores involucrados comprendan la necesidad de explicitar los criterios de evaluación. Por un lado las rúbricas posibilitan que cuando la evaluación es compartida entre colegas resulte claro que se enfatiza en los mismos aspectos. Por otra parte

permiten a quién es evaluado saber qué será objeto de análisis y dar la oportunidad de mejorar su accionar.

Otro desafío es lograr que los estudiantes de profesorado se involucren todavía más en la construcción de su propia evaluación.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2004). "Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes". *Quehacer educativo*. N° 68. Diciembre, 6-12, Montevideo.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).
- Celman, S.(1998). ¿Es posible mejorar la evaluación? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y C. Palou (Eds) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- De Ketele, J. M.(1993). "L`évaluation conjugée en paradigmas" *Revue Francaise de Pédagogie*,103, 59-80. Traducción Facultad de Filosofía y Letras. Titular: Camilloni, A. Tutora: Willson, P. Residente: PAZ, M. J.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F., Barroso, R. (2014) "Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias". *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. Enero 2014, 53 (1), 36-56. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Correa, A; Escarbajal, A; Izquierdo, T.(2011) "La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar". *REIFOP*, 14 (1), 27-42.
- Hermida, A. (2007). *Instrumentos alternativos de evaluación*. En E, Fiore (Ed.), *Didáctica práctica. Para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Vallejo, M., Molina, J. (2014) "La evaluación auténtica de los procesos educativos". *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 64 (2014), pp. 11-25 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU

Agradecimientos: A todos nuestros estudiantes y colegas con los que aprendemos de forma permanente y en especial a la Profesora Virginia Navarro y a los estudiantes Antonella Bóveda y Brihan Bowhill cuyas producciones incluidas en el presente artículo aportan a estimular la creatividad de otros.