

TALLER: ¿CÓMO EVALUAR CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES?

“El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta, no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas.” (Perrenoud 2007)

En una práctica docente centrada en la transmisión de saberes el profesor, al enfrentarse a la tarea de realizar secuencias didácticas, tiende a realizar una separación entre las actividades dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje, de las orientadas a la evaluación. Los esfuerzos van encaminados a la identificación de los contenidos a considerar, a la organización y dosificación en el tiempo, a la selección concienzuda de los ejercicios y de la correspondencia que éstos guardan con el contenido seleccionado. Una vez terminado lo anterior, y no antes, se busca entre un cúmulo de herramientas de evaluación, aquellas que ofrezcan mayor confiabilidad y economía, comúnmente individuales y de resultados numéricos.

Cuando la tarea de enseñanza se coloca en el centro de los esfuerzos, la evaluación resultante, deja de lado las dificultades que presentan los alumnos al momento de afrontar la tarea de aprendizaje e ignora, cuando no castiga, los errores que el estudiante exhibe, sus orígenes y las acciones que se pueden utilizar para obtener una ventaja del error. La misma suerte corren las percepciones que el estudiante tiene acerca de lo que vale la pena aprender y de la forma en la que se motiva para hacerlo, de la percepción que tiene acerca de la organización de su conocimiento y de los momentos más propicios para utilizarlo.

En este punto, vale la pena preguntarse si desde la escuela ¿es posible evaluar, en forma eficaz, contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) y al mismo tiempo formar las competencias que los planes de estudio promueven? De acuerdo con Perrenoud (2007) sólo se puede hacer lo anterior, si los profesores y las instituciones, transforman considerablemente su relación con el saber y con las formas de evaluar ese saber.

TRES TIPOS DE SABERES

De acuerdo con Monereo (2011), el contenido de aprendizaje escolar, o saberes, se organiza en tres tipos:

Conceptual: Este tipo de conocimiento es necesario en todo campo disciplinar, y por lo tanto, ha sido privilegiado en los contextos escolares, especialmente, porque sus dos herramientas principales, la memorización y la automatización, ofrecen rapidez y alta eficacia en la ejecución de técnicas o tareas rutinarias, elevada precisión, en situaciones parecidas a las que la produjeron, que reduce un posible error, eficacia en la aplicación de tareas simultáneas, poco consumo atencional y altas posibilidades de recuperación en situaciones adversas. Este tipo de conocimiento es relativo a hechos, conceptos y principios; pide a los alumnos plantearse y “saber decir”: ¿Es?, ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Cuáles son sus características más significativas?, ¿Cuándo ocurrió?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Cuánto tiempo duró?, ¿A qué se debe que haya ocurrido o se haya comportado así?, ¿En qué se parece a?, ¿Qué diferencias tiene con?

Procedimental: Relacionado con los componente prácticos del saber o dicho de otra manera, con el conjunto de acciones ordenadas que un alumno debe llevar a cabo (debe “saber hacer”) para alcanzar una meta determinada, definida en los objetivos curriculares. Son ejemplos de conocimiento procedimental: saber sumar fracciones, elaborar un resumen o ensayo, elaborar mapas conceptuales, calcular el empuje que experimentará un cuerpo sumergido en el agua, hacer ejercicios gimnásticos, etc. De acuerdo con Valls (1993) este conocimiento se divide en cuatro etapas a saber:

1. La apropiación de datos relevantes respecto a la tarea y sus condiciones. Esta es una etapa dónde se resalta el conocimiento de tipo declarativo, sin ser todavía de ejecución de la tarea; se centra en proporcionar al aprendiz la información o conocimiento factual relacionado con el procedimiento en general y las tareas puntuales que se van a desarrollar, así como explicar las propiedades y condiciones para su realización, y las reglas generales de aplicación.
2. La actuación o ejecución. Es el inicio del procedimiento; donde el aprendiz requiere de mayor retroalimentación. Termina con la fijación comprensiva del procedimiento.

3. La automatización. Es el producto de la ejecución continuada en situaciones pertinentes. Una persona que ha automatizado un procedimiento muestra facilidad, ajuste, unicidad y ritmo continuo cuando lo ejecuta.
4. El perfeccionamiento. Dominio experto del procedimiento.

Tradicionalmente, la escuela no dedica el mismo tiempo a las etapas tres y cuatro, que el invertido en las primeras dos etapas. Se sacrifica la multiplicación de situaciones de interacción por la interpretación de manuales de procedimiento y la memorización de reglas de acción.

Actitudinal: Relativo a los valores relacionados con un tipo de conducta (honestidad, responsabilidad) que se justifica por una serie de proyectos o finalidades (libertad, paz, igualdad, etc.), a las actitudes que son predisposiciones en relación a un objeto, situación, hecho, persona o idea (actitud participativa, de iniciativa, de encontrar un consenso, etc.) y por último, a las normas, entendidas como prescripciones para actuar de una determinada manera en situaciones específicas (respetar el silencio de una iglesia, hablar de “usted” a personas mayores, etc.)

Es de suponer, que cada uno de los tres tipos de contenido curricular, tiene implicaciones específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y requiere de un proceder didáctico específico y diferenciado. Los contenidos de tipo declarativo presentan un tipo de demanda diferenciado a los procedimentales o actitudinales y esta demanda de habilidades cognitivas, motoras o de percepción, representan un indicador, una pista que ayuda a determinar nos sólo la selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Así se puede esperar que, cuando el profesor hace explícitos los propósitos o motivos que justifican la utilización de determinadas formas de proceder ante una demanda específica, los alumnos elijan una ruta de acción a partir de los indicios que recibe, y llevar a cabo una transposición analógica a partir de situaciones familiares.

No obstante, Perrenoud (2007) menciona que este arreglo didáctico de contenidos curriculares no es suficiente, si lo que se quiere es desarrollar competencias, y de acuerdo con este autor, la identificación de los saberes, su manejo didáctico diferenciado y su posterior integración en situaciones problema desarrollados por el maestro, no representa un verdadero trabajo por competencias.

CONSIDERACIONES EN LA EVALUACIÓN DE SABERES CON BASE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

De acuerdo con Perrenoud (2007) el enfoque por competencias lleva a hacer menos cosas, a dedicarse a una pequeña cantidad de situaciones sólidas y fecundas, que producen aprendizajes y giran en torno a saberes importantes. Pero estos saberes no cobran importancia por su simple adición, sino por su ordenación, su correlación y su fusión en un todo armonizado que se orienta al logro de una acción eficaz y que, para evaluar estas competencias, se requiere de la observación de la acción en tareas diversificadas y complejas

Lo anterior obliga a tomar tres medidas que impactan notablemente a la organización escolar: limitar en forma significativa la cantidad de los conocimientos considerados en un curso; generar actividades de aprendizaje con base en situaciones problema y a integrar la evaluación durante el proceso de aprendizaje.

Es importante considerar, que limitar la cantidad de conocimientos en los programas de estudio, no sólo requiere un ejercicio cuidadoso de selección de los saberes, sino que implica la renuncia, por parte del docente, de impartir conocimiento básico a los estudiantes, previo a su movilización. Es preciso tratar a los saberes como recursos susceptibles de ser movilizados para la resolución de un problema, es decir, establecer una nueva relación con el conocimiento. De esta forma, la tarea docente se modifica notablemente al pasar de la exposición de saberes, presentados a través de actividades o ejercicios ordenados lógicamente y temporalmente, a la organización con base en situaciones problema que obligan al alumno a buscar los saberes, a identificar los recursos necesarios y a buscar y adquirir los que hacen falta para acercarse a su solución. De acuerdo con Meirieu (1996) en Monereo (2011), se trata de “aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo”

Pero una didáctica basada en situaciones problema, requiere de un tipo de evaluación diferente, requiere de una evaluación integrada al proceso. Las reformas educativas, basadas en el enfoque por competencias, impulsadas por el Estado desde la educación básica hasta la media superior, se ven ralentizadas por procesos de evaluación descontextualizados y que avanzan en sentido contrario al desarrollo de competencias. La evaluación individualizada de resultados numéricos, en donde el alumno se enfrenta, a través de lápiz, a la resolución de reactivos estandarizados de respuesta múltiple, no abona a la estabilidad del enfoque y deja en el imaginario colectivo, la sensación de que

evaluar por competencias consiste en perfeccionar la construcción de preguntas y presentar una mayor variación de opciones de respuesta.

Perrenoud (1997) afirma que si el enfoque por competencias no transforma los procedimientos de evaluación, es decir, lo que se evalúa y como se evalúa, tiene pocas oportunidades de prosperar. Expresada de esta forma, la evaluación de saberes debe ocurrir al interior de los procesos de aprendizaje, en las interacciones, explicaciones e incluso en las interacciones generadas por el obstáculo y el error. Este tipo de evaluación exige del maestro una renuncia a la elaboración de exámenes estandarizados, a la utilización de la evaluación como método de presión, a valorar la interacción colectiva y evitar la medición individual, a integrar a los alumnos en la evaluación de sus propias competencias a través del establecimiento conjunto de propósitos, saberes, sistemas de coevaluación y autoevaluación, a establecer lazos interdisciplinarios, transversales, con los demás docentes que imparten el resto de las disciplinas y a flexibilizar sus horarios y funciones.

Una evaluación auténtica de los saberes en un enfoque basado en el desarrollo de competencias, sólo es posible si se tienen las herramientas para observar el nivel y las características de intervención de los estudiantes, su ingenio e invención en el desarrollo de una situación problema; si se valoran los procesos, los ritmos, las formas de pensar y de percibir que tienen los estudiantes. Será posible si el docente es capaz de registrar, en un amplio portafolio, la complejidad del proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

Tobón Tobón, Sergio (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá Colombia. ECOE Ediciones.

Zabala, Antoni., Arnau Laia (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona España. Editorial Grao.

Sanmartí, Neus (2010). 10 ideas clave. Evaluar para comprender. Barcelona España. Editorial Grao.

Perrenoud Philippe (2011). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile. Comunicaciones y Ediciones Noroeste Ltda.

Monereo, Carles (Coord), Castello, Monserrat; Clariana Mercé; Palma, Montserrat; (2011). México D.F. Editorial GRAO.