

Los proyectos de evaluación formativa

Ana Atorresi y Pedro Ravela, UCU, Diploma en evaluación de los aprendizajes, edición 2009.

Introducción

Un proyecto puede definirse como la expresión de una conducta de anticipación que supone la capacidad de imaginarse algo que aún no es, pero que puede llegar a serlo en el tiempo futuro, mediante la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos. Es una representación del pensamiento en perspectiva, que permite proponer acciones tendientes a alcanzar una meta.

Los proyectos constituyen una alternativa a la planificación habitual de la enseñanza porque rompen la lógica de su organización: una secuencia de unidades puntuales o breves de enseñanza, seguidas por momentos también puntuales de evaluación del aprendizaje.

“Proyecto de evaluación formativa” alude, por contraposición a “prueba”, “lección” u otro tipo de evaluación puntual realizada al final de la enseñanza, a una secuencia dirigida a alcanzar una meta compleja y auténtica, que solo puede ser lograda través de una serie de ciclos para enseñar-aprender-evaluar(se).

Supuestos que sustentan los proyectos de evaluación formativa

Los proyectos de evaluación formativa se sustentan en varios supuestos.

Un primer supuesto es que es posible buscar que el estudiante muestre un espectro muy amplio de desempeños. Los instrumentos de evaluación tradicionales solo permiten evaluar un conjunto limitado de aprendizajes, principalmente vinculados a la adquisición de conceptos. Para captar ese espectro amplio de desempeños, el proyecto de evaluación formativa debe incluir situaciones problema de naturaleza variada y compleja, que no se solucionan mediante respuestas sencillas y únicas.

Un segundo supuesto es que es posible ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje apelando a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no solamente como fin. Es decir, el proyecto de evaluación formativa no busca solo verificar resultados, sino también ofrecer oportunidades adecuadas para el aprendizaje, entendiendo “adecuación” en tres dimensiones: la disciplinar (adecuación a los propósitos formativos), la del sujeto aprendiz (adecuación a la diversas características de los estudiantes) y la del contexto (adecuación a las posibilidades materiales y simbólicas que ofrecen la escuela y la comunidad).

Un tercer supuesto es la interconexión profunda entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al ser un medio para el aprendizaje, la evaluación forma parte constitutiva del mismo y así es concebida en el proyecto de enseñanza, como un aporte planificado y continuo al aprendizaje.

Un cuarto supuesto es que es que pueden promoverse aprendizajes significativos y duraderos. Para asegurar este rasgo, los proyectos de

evaluación formativa son auténticos: proponen situaciones problema lo más semejantes posible a las de la vida extraescolar, resoluciones lo más semejantes posible a las de la vida extraescolar y devoluciones lo más semejantes posible a las de la vida extraescolar. Un aprendizaje es significativo cuando puede ser recuperado de la memoria y movilizado en situaciones de actuación reales.

Un quinto supuesto, relacionado con el anterior, es que la evaluación puede plantearse como un proyecto organizado en fases. La organización en fases es uno de los rasgos que hacen auténtica a la evaluación formativa, porque en la vida extraescolar los productos y las producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan, rehacen, paso a paso, a lo largo de un proceso de trabajo. Es evidente que los estudiantes no pueden actuar completamente como expertos, profesionales o ciudadanos adultos y que ellos y la escuela no cuentan con todos los materiales y los recursos con que se cuenta en un ámbito real de producción (simbólico o material), pero podemos acordar la conveniencia de acercarnos todo lo posible a los procesos de trabajo reales.

Del supuesto anterior se desprende que la evaluación y la devolución no quedan solo en manos del docente, porque en las situaciones reales los compañeros de trabajo colaboran en la evaluación de los productos y las personas asumen activamente el rol de evaluar la calidad de lo que hacen. En los proyectos de evaluación formativa, el docente evalúa en forma continua y sistemática, pero también los pares se evalúan entre sí y se evalúan a sí mismos, pues el aprendizaje significativo incluye los procesos auto-reflexivos, la autonomía y la capacidad de evaluación en general.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje consiste en un proceso de apropiación personal del saber y el saber hacer, producto de la interacción de un sujeto con sus conocimientos previos y con nuevas informaciones que él obtiene de su entorno. Los proyectos de evaluación formativa proponen esa interacción: parten de la indagación de lo que el estudiante sabe; el docente indaga pero también ofrece herramientas para que el estudiante clarifique por sí mismo su punto de partida; proporcionan tareas para acrecentar el conocimiento de forma activa; el docente media entre las tareas y la actividad del alumno, regulando esta actividad y también ofreciendo herramientas de autorregulación; hacen de la evaluación parte de la tarea de cada uno de los actores, pues la evaluación, como se ha visto, es un medio para favorecer y alcanzar el aprendizaje.

De acuerdo con todo lo dicho, planificar un proyecto de evaluación formativa es una tarea compleja, que requiere una importante inversión de tiempo, pero que da enormes frutos tanto para los estudiantes como para el docente.

La planificación del proyecto por parte del docente

Planificar un proyecto de evaluación formativa requiere responder inicialmente a las siguientes preguntas-guía:

1. ¿Qué aprendizajes me propongo que mis estudiantes alcancen?
2. ¿Cuáles considero que ya han alcanzado y van a profundizar o incorporar ahora?

3. ¿Por qué tengo esos objetivos de aprendizaje y en qué medida se encuadran en el currículo y mi planificación?
4. ¿Qué producto(s) final(es) auténtico(s) podría(n) evidenciar esos aprendizajes en alumnos y grupos de alumnos con diferentes características?
5. ¿Qué fases de trabajo y productos parciales auténticos es necesario plantear para que los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades y las nuevas habilidades que adquieran, lleguen a desarrollar el producto o los productos finales?
6. ¿Cuánto tiempo requerirá el desarrollo del proyecto?
7. ¿Cuáles serían los momentos clave para evaluar la marcha del proyecto y hacer devoluciones?
8. ¿Cómo puedo evaluar a lo largo del desarrollo y al final del proyecto qué logran mis estudiantes y en qué medida, y qué no logran?
9. ¿Cómo puedo favorecer la co-evaluación y la autoevaluación?
10. ¿Cómo puedo evaluar el desarrollo del proyecto mismo y su interés para los alumnos?

La presentación del proyecto a los estudiantes

La presentación del proyecto de evaluación formativa a los estudiantes expresa y desagrega de modo comprensible para ellos las respuestas que el docente se ha dado durante la planificación. Por tal razón, estos proyectos constan de las siguientes partes y características:

Parte	Características
Contexto auténtico	Caracteriza la situación auténtica en que se enmarcará el proyecto. Incluye el o los roles que deberán asumir los estudiantes y describe el espacio-tiempo extra-escolar en que supuestamente deberán desempeñarse. Se relaciona de un modo que puede ser percibido por otro docente con los objetivos de aprendizaje propuestos en la planificación.
Producto(s) final(es) auténticos	Describe claramente los productos finales a los que se llegará desempeñando el rol y situándose en el espacio-tiempo propuestos. Los productos descritos son auténticos: tienen relevancia en contextos sociales y culturales existentes en el presente o en el pasado; tienen un destinatario existente en el presente, el pasado o el futuro inmediato; pueden ser elaborados de diferentes formas a lo largo de fases de trabajo. Se relacionan de un modo que puede ser percibido por otro docente con los objetivos de aprendizaje propuestos en la planificación.

Propósitos	Traducen y desglosan de forma comprensible para los alumnos los objetivos de aprendizaje que el docente se propuso como meta. Justifican ante los estudiantes para qué asumirán tal rol, se ubicarán en tal tiempo y tal espacio y elaborarán tal o tales productos.
Fases de trabajo	Enumera y enuncia de forma clara para los estudiantes las grandes fases de trabajo en que se subdividirá el proyecto, de modo que puedan planificar sus acciones, hacer, evaluar, tomar decisiones, sortear restricciones, enfrentar dilemas o solucionar problemas, elaborar productos parciales o preliminares, ajustarlos y terminarlos. La cantidad de fases tiene estrecha relación con las habilidades de los estudiantes.

Consignas de trabajo	Enumeran y enuncian de forma clara para los estudiantes los pasos que deben seguirse para concretar cada fase de trabajo. Están graduadas según su dificultad, determinada simultáneamente por los procesos cognitivos que deben movilizarse y los conceptos que deben activarse o incorporarse.
Materiales y recursos para realizar el trabajo	Según el nivel educativo y considerando la importancia de favorecer la autonomía de los estudiantes, ofrece los materiales y recursos necesarios para realizar las consignas, o sugiere cómo obtenerlos, o brinda criterios para buscarlos y seleccionarlos, o combina las alternativas anteriores.
Criterios de evaluación	Explicita de forma clara para los alumnos qué se valorará, tanto durante la ejecución del proyecto como al término del mismo, para juzgar si han alcanzado los propósitos. Los criterios ofrecen solo información cualitativa, pues este tipo de evaluación no tiene por objeto entregar puntuaciones. La relación entre los criterios y los objetivos de aprendizaje puede ser percibida por otro docente.
Duración	Especifica a los estudiantes a lo largo de cuántas sesiones en clase, extra-clase o de ambos tipos se concretará el proyecto y cada una de sus fases. Prevé las instancias de evaluación y devolución y la "vuelta atrás" o recursividad que suponen algunas fases.
Herramientas de evaluación para uso del docente	Comprende el conjunto de instrumentos de heteroevaluación de las diferentes fases de trabajo, de los productos parciales o preliminares y de los productos finales: registros de observaciones, listas de cotejo, matrices de valoración de los productos parciales y finales, matrices de valoración de la interacción grupal, entre otros. Según su propósito, los instrumentos serán o no además comprensibles para el alumno. Comprende también el conjunto de estrategias de devolución informal que se ponen en juego durante la resolución de las consignas para

	retroalimentar y reorientar y regular los aprendizajes. Otro docente puede percibir que responden a las necesidades de evaluación de los momentos clave del proyecto.
Herramientas de evaluación para uso de los estudiantes	Comprende el conjunto de instrumentos co y auto-evaluación de las diferentes fases de trabajo, de los productos parciales o preliminares y de los productos finales: lista de cotejo y matrices de valoración. Según el nivel educativo y los propósitos, los elaboran el docente, el docente y los alumnos o los alumnos. Otro docente puede percibir que responden a necesidades de auto y co-evaluación adecuadas al nivel de los estudiantes y que se corresponden con momentos clave del proyecto.
Evaluación del propio proyecto	Consiste en la revisión del proyecto a la luz de las preguntas planteadas por los alumnos que hayan indicado problemas de falta de claridad en la presentación; de resultados que puedan indicar falta de flexibilidad del proyecto en relación las diversas características de los estudiantes; excesiva facilidad (expresado en baja motivación) o dificultad (expresada en angustia); de la comparación del tiempo de ejecución planificado y el que tomó el proyecto, etc.

A modo de cierre

Los proyectos de evaluación formativa pueden ser relativamente breves o extensos; pueden servir para alcanzar objetivos muy específicos o más generales; pueden comprender los objetivos de una asignatura o de dos o más, a modo de proyectos transversales. Lo que los define, además de la diversidad de desempeños que permiten captar son, su propósito —hacer de la evaluación una parte del aprendizaje, para el aprendizaje significativo— y sus actores —no solo el docente evalúa, sino también los estudiantes—.

Poner al estudiante en el eje de la actividad de aprender para desempeñarse en la vida social y hacerlo responsable en parte de la tarea de evaluar y evaluarse supone compartir ciertas responsabilidades que en la evaluación tradicional tiene solo el docente. Sin embargo, compartir responsabilidades, exige al docente un desafío mayor: el estudiante debe ser formado al mismo tiempo en lo que respecta a determinados contenidos y procesos cognitivos y en lo que respecta a actitudes y herramientas de crítica y autocrítica constructivas.

Cuando el docente plantea evaluaciones puntuales y luego realiza correcciones que rehacen correctamente los errores del estudiante, trabaja mucho después de que este finalizó la actividad, pero no le da la posibilidad y la responsabilidad de indagar cómo reconocer y remediar el error. Cuando el docente propone actividades de resolución en pasos y sólo motiva a los alumnos para que durante su desarrollo se evalúen entre sí y a sí mismos, trabaja mucho durante la preparación, pero los estudiantes no reconocen el error o la forma de salir de él porque carecen de modelos de evaluación. Los proyectos de evaluación formativa exigen una alta intervención del

docente durante su planificación y su desarrollo y también una alta intervención del estudiante; inicialmente, el estudiante adquirirá modelos para criticar constructivamente sus actividades y la de sus compañeros, y poco a poco se hará partícipe de las iniciativas para proponer actividades de aprendizaje.