

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA COMO ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN A DISTANCIA: LA EXPERIENCIA EN UN CURSO DE POSGRADO

MG. GLORIA GUTIÉRREZ VILLA

Docente auxiliar a tiempo completo
del Departamento de Psicología PUCP
Grupo de Investigación en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo

RESUMEN

La evaluación auténtica es un enfoque de evaluación que propicia el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de la presentación de actividades de evaluación situadas en sus experiencias cotidianas. Con el cambio hacia la modalidad a distancia por la COVID-19, se desarrollaron diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la evaluación en un curso a distancia podría resultar problemática. En la siguiente experiencia, se describe una alternativa de evaluación auténtica aplicada en esta modalidad que favoreció los aprendizajes de un grupo de estudiantes en un curso electivo de posgrado a través, sobre todo, del desarrollo de una actividad de aplicación de aspectos teóricos a situaciones del ámbito laboral de los estudiantes, esto con el apoyo de una rúbrica holística.

Palabras claves: evaluación auténtica, educación superior, evaluación a distancia.

ABSTRACT

Authentic assessment is an assessment approach that fosters meaningful student learning through the presentation of assessment activities embedded in students' everyday experiences. With the change of distance modality by COVID-19, various teaching and learning methodologies were developed. However, assessment in a distance course could be problematic. In the following experience, an authentic distance assessment alternative is described, which favored the learning of a group of students in an elective postgraduate course, though, above all, the development of an activity of application of theoretical aspects to situations of the students' work environment, supported by a holistic rubric..

Key words: authentic assessment, higher education, online assessment.



INTRODUCCIÓN

La evaluación auténtica es un enfoque evaluativo que busca identificar qué sabe y qué es capaz de hacer el estudiante a través de diferentes procedimientos y modos de evaluación (Ahumada, 2005). Este enfoque tiene como premisa que los estudiantes puedan demostrar sus aprendizajes a través de evidencias reales y relacionadas con su vida, lo cual exige al docente integrar nuevas estrategias y procedimientos de evaluación más orientados al proceso que a los resultados y que propicie que los estudiantes asuman la responsabilidades de su propio aprendizaje (Ahumada, 2005).

Esto último fue más necesario durante la pandemia por la COVID-19, pues, en Perú, 21,7 millones de estudiantes y 1,3 millones de docentes fueron afectados por el cierre de las universidades e iniciaron sus actividades bajo la modalidad online en los primeros meses del año 2020. Esto supuso un enorme esfuerzo de adaptación a los requerimientos que aquella exige (Unesco IESALC, 2020), como la escasa conectividad, el contar con equipos inapropiados, la saturación de redes, la falta de motivación de docentes y alumnos para trabajar a distancia, el estrés por la pandemia, entre otros (García Aretio, 2021).

En el caso de los docentes universitarios, ellos no necesariamente habían tenido experiencia previa en entornos virtuales (Unesco IESALC, 2020; Portillo et al., 2020). Por ello, debieron rediseñar sus clases para adaptarlas a la modalidad a distancia en tiempo récord. En este contexto, unas de las principales interrogantes que surgieron fueron las siguientes: ¿cómo se podrá evaluar lo aprendido por los estudiantes en esta modalidad?, ¿cómo se podrá hacer el seguimiento a los estudiantes? (Castro et al., 2020).

En función de estas interrogantes, se puede regresar a la evaluación auténtica, pues este enfoque tiene por finalidad que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, sobre todo, elevar y asegurar la comprensión de las temáticas abordadas mediante evidencias y vivencias personales de los estudiantes considerando los distintos contextos en los que ocurren los aprendizajes (Ahumada, 2005). Para ello, es requisito que se considere una serie de principios constructivistas del aprendizaje: 1) la necesidad de identificar conocimientos previos que sirvan como puente que los conecte con la nueva información, lo cual ocasiona que los estudiantes generen su propia significación de lo aprendido; 2) tener como premisa que los estudiantes poseen ritmos distintos de aprendizaje y diferentes características, como memoria, capacidad atencional, motivaciones, entre otras, que intervienen en su aprendizaje; 3) propiciar que el espacio de aprendizaje de los estudiantes sea motivador para ello; y 4) promover el pensamiento divergente en los estudiantes, lo cual es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad (Ahumada, 2005).

Estos requisitos, en un contexto de educación a distancia, parecerían complejos de cumplir. Sin embargo, se considera que este enfoque evaluativo se vincula con un aprendizaje auténtico, lo que invitaría a aprovechar la virtualidad en lugar de concebirla como un obstáculo para el desarrollo de aprendizajes. Es necesario considerar que los medios virtuales

pueden facilitar la creación de simulaciones o entornos que cumplan con los requerimientos antes mencionados (Quesada, 2006). Además, es importante que las evaluaciones auténticas a distancia puedan, por un lado, determinar si el estudiante ha alcanzado los resultados de aprendizaje de una sección del curso y si está listo para continuar con los siguientes temas, y, por otro lado, brindar una retroalimentación centrada en apoyar al estudiante a comprender las temáticas abordadas y el estado de su aprendizaje, e identificar si el estudiante está en riesgo de fracaso en el curso (Hodges et. al, 2020).

En la siguiente experiencia, se intentó aplicar los requerimientos y características de la evaluación auténtica para evaluar a estudiantes de un curso electivo de posgrado que era enseñado por primera vez en la modalidad a distancia durante la educación remota en el contexto de la emergencia por la COVID-19.

2. OBJETIVO DE APRENDIZAJE INVOLUCRADO EN LA ACTIVIDAD

La experiencia se desarrolló en el curso Creencias y Representaciones sobre la Educación y el Aprendizaje, electivo de tipo teórico de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Se impartía, principalmente, en la modalidad sincrónica en sesiones semanales de 3 horas. Para su implementación, se formularon cuatro objetivos de aprendizaje considerando como premisa los principios de la evaluación auténtica (Ahumada, 2005):

1. identificar los antecedentes más relevantes del estudio de las creencias y representaciones a partir de la evidencia teórica y empírica sobre el tema;
2. reconocer los procesos de formación de las creencias y representaciones sociales en el ámbito educativo a partir de la evidencia teórica y empírica sobre el tema;
3. distinguir los tipos de creencias y representaciones sociales más relevantes en situaciones educativas simuladas;

4. analizar las creencias y representaciones sociales identificadas en una situación educativa concreta (Gutiérrez, 2021).

La presente experiencia respondía al primer objetivo de aprendizaje; a pesar de que este es netamente teórico, fue posible utilizar las experiencias de vida y trabajo de los estudiantes para situar la temática abordada en una de las sesiones orientadas a cumplirlo.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para la comprensión del proceso de evaluación auténtica aplicado en este contexto y para el cumplimiento del objetivo de aprendizaje anteriormente descrito, se planificó el curso y cada una de sus sesiones con la siguiente estructura de instrucción: 1) presentación de objetivos de aprendizaje, 2) identificación de conocimientos previos, 3) presentación de los contenidos de la sesión, 4) actividad de evaluación auténtica, y 5) cierre de la sesión.

La presentación de los objetivos de aprendizaje de la primera sesión requería de una acción previa llevada a cabo el primer día de clase, en el que se preguntó a los estudiantes cuáles eran los motivos por los que se matricularon en el curso, ya que al ser electivo pudieron haber escogido otras asignaturas que complementan su formación. Una vez contempladas estas motivaciones, se pudo desarrollar el tema de perspectiva clínica de las creencias, el cual inició con la presentación de los objetivos de aprendizaje, los que en todo momento contemplaron la condición que requería situar el objeto de estudio en un contexto particular. En el caso de esta sesión, el objetivo de aprendizaje fue “Aplicar los aspectos básicos de la perspectiva clínica de las creencias en ejemplos del entorno laboral de los estudiantes”.

Luego, en la segunda sesión, se identificaron los conocimientos previos de los estudiantes. Esto se llevó a cabo de distintos modos, como a través de la formulación de preguntas, por ejemplo, “¿Por qué piensan que esta perspectiva de las creencias se denomina

clínica?” o “¿Han escuchado alguna vez algo relacionado a la perspectiva clínica de las creencias?”. Estas buscaban, además de identificar qué información manejaban los estudiantes sobre el tema de la perspectiva clínica de las creencias, conocer qué imaginaban o qué ideas preconcebidas tenían con relación al tema, pues identificar esto aporta a que el contenido nuevo pueda ser relacionado y organizado con la nueva información (Ausubel, 1997). Otro modo de identificar estos conocimientos fue la utilización de plataformas de gamificación como Word Wall, en la que se programaban preguntas como las antes mencionadas, las que, a través de una actividad, los estudiantes podían contestar, solos o en equipos. En esta experiencia, se optó por recurrir a las preguntas antes descritas y pedir que los estudiantes levantasen la mano en Zoom para responderlas o redactar sus respuestas en el chat.

Una vez identificados los conocimientos previos, se presentaron los aspectos teóricos básicos de esta perspectiva, utilizando una presentación en la plataforma Genially. Después, se preparó una actividad en la que los estudiantes debían aplicar los principales aspectos de la teoría presentada a una situación que tuvieran que resolver en sus trabajos. Como este tipo de actividades era una novedad para ellos, se optó por realizarla en parejas.

Para guiar el trabajo de la actividad, se preparó una rúbrica holística que pudiera orientar su desempeño en la actividad. Lo más importante para diseñar la rúbrica fue la claridad y la pertinencia de los criterios de evaluación que se contemplaron para la tarea, los cuales (ver Figura 1).

Figura 1: Rúbrica holística

Rúbrica de la presentación del ejemplo sobre perspectiva clínica de las creencias			
Criterios de evaluación	Descriptores	Peso	Retroalimentación
Ejemplificación de la teoría de los ABC	Se ejemplifica, con una situación laboral o del campo educativo, cada uno de los elementos de la teoría del ABC.	40 %	
Explicación de la ejemplificación de la teoría del ABC	Se explican, a partir de lo revisado en clase y lo leído en la lectura de la semana, las razones por las cuales han colocado las distintas ideas consignadas en cada elemento de la teoría del ABC, a partir de la situación elegida.	50 %	
Reconocimiento de D y E	Se recomienda, a partir de lo revisado en clase, en la lectura de la semana y desde su experiencia profesional o de investigación, posibles D y E, que correspondan con la ejemplificación ABC realizada.	10 %	
		100 %	

Como puede apreciarse, la rúbrica incluye en sus criterios y descriptores la condición de ejemplificar en una situación laboral o del ámbito educativo los distintos elementos de la teoría. Además, se evaluó la explicación de esta ejemplificación y se solicitaron recomendaciones que se correspondieran con ella. Incluso, puede observarse que el mayor peso evaluativo recae en el segundo criterio y este en sí mismo, pues el objetivo de la actividad era que los estudiantes pudieran reconocer los elementos de la teoría trabajada en su vida laboral en el ámbito educativo. Otro aspecto relevante de la rúbrica es que no tiene calificación numérica: responde a un tipo de evaluación para el aprendizaje, cuyo objetivo es que las actividades de evaluación promuevan un aprendizaje significativo en los estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2010; García, 2012) y, por tanto, corresponde con la evaluación auténtica.

Finalmente, el cierre de la sesión consistió en la resolución de una situación basada en las experiencias que habían utilizado los estudiantes en la actividad. Esta dinámica de cierre se realizó en la plataforma Genially a manera de repaso. Los estudiantes debían seleccionar la opción que ilustrara mejor la situación presentada. Luego, al término de todo, se brindó un espacio para compartir las dudas o consultas de sobre el tema.

Es importante resaltar que toda la experiencia se llevó a cabo en 4 horas; es decir, en una sesión completa de clase se realizó la presentación de objetivos, la identificación de conocimientos previos y la presentación de los contenidos de la sesión, mientras que en el siguiente encuentro se devolvió la actividad corregida y se efectuó el cierre del tema.

4. COMENTARIOS DE LA EXPERIENCIA

A manera de conclusión, se puede afirmar que la evaluación auténtica y la evaluación formativa guardan una estrecha relación, pues es necesario recabar datos durante el desarrollo de una actividad y en el transcurso de las sesiones de clase para realmente

identificar el avance de los estudiantes e indagar si las actividades pueden ser aplicables a su contexto de trabajo o educativo (Morales et al., 2020). De esta manera, es posible que el docente pueda ajustar estratégicamente las actividades de enseñanza para que los estudiantes logren alcanzar, de mejor manera, los objetivos del curso (Castillo y Cabrerizo, 2010; García, 2012).

Además, es importante señalar que se planificaron las sesiones del modo antes descrito para responder a los requerimientos mencionados por Ahumada (2005): principalmente, la importancia de identificar conocimientos previos para abordar un tema nuevo y la necesidad de situar los contenidos impartidos en contextos reales. Esto, en el marco de un curso electivo de posgrado, fue muy importante, porque los estudiantes del curso son profesionales que trabajan en el ámbito educativo y que estudian la maestría y sus asignaturas para contar con herramientas útiles que les permitan afrontar situaciones cotidianas en sus empleos, lo que hace más relevante contar con la evaluación auténtica en el curso (Quesada, 2006).

Por otro lado, en esta experiencia, se evidencia la importancia de la planificación de la evaluación, pues fue fundamental, para el desarrollo de la sesión, tener claro el objetivo de la misma, ya que ello permite llevar a cabo actividades vinculadas a los objetivos de aprendizaje del curso. También, otorgan orden y organización a las sesiones de clase, lo cual favorece la percepción de los estudiantes sobre la preparación del curso.

Además de la formulación del objetivo de la sesión, resulta relevante destacar la importancia de establecer criterios de evaluación claros en instrumentos de evaluación que orienten la ejecución de las actividades de evaluación auténtica (Ahumada, 2005). Es muy complicado asignar actividades sin contar con un instrumento de evaluación que permita no solo orientar a los estudiantes, sino también identificar los niveles de logro de los estudiantes en función

del objetivo planteado. En esta experiencia, el instrumento de evaluación aportó a la mejor comprensión de la actividad y, por tanto, al desarrollo del objetivo de aprendizaje de la sesión.

Asimismo, aunque en esta experiencia la actividad de evaluación auténtica fue la relacionada con la ejemplificación de la teoría de la perspectiva clínica de las creencias en situaciones laborales del ámbito educativo, es posible incluir en el cierre de la sesión actividades como la descrita en este artículo, que permita reconocer en otra sesión si los estudiantes han alcanzado realmente el objetivo a través de una actividad relacionada con situaciones que ellos mismos describieron en una actividad anterior. Esto le otorgó al desarrollo de este tema continuidad entre clases y se propició la participación de los estudiantes de manera más activa, pues reconocieron algunos de los casos presentados, lo que facilitaba la identificación de los aspectos teóricos trabajados en las situaciones planteadas. Más aún, puede concluirse que la evaluación auténtica podría aplicarse también en contextos de educación a distancia en educación superior (Quesada, 2006), siempre y cuando se planifique detalladamente la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no de manera aislada: la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje es la clave para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Por otro lado, si se desea replicar esta experiencia, se sugiere planificar la actividad con anticipación, de preferencia, antes del inicio del semestre para que, de esta manera, se puedan diseñar evaluaciones auténticas en cada una de las actividades del curso. Finalmente, se recomienda consultar a los estudiantes, una vez finalizada la actividad de evaluación auténtica, por los aspectos positivos y de mejora de la actividad y del instrumento de evaluación para que, así, se puedan establecer mejoras en las siguientes versiones de los instrumentos de evaluación en el mismo semestre y en los siguientes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Paidós.
- Ausubel, D. (1997). Significado y aprendizaje significativo. En D. Ausubel, D. Novak y H. Hanesian (Eds.) (Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (pp.46-85). Trillas.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Educación.
- Castro, M., Paz, M., y Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(2), Artículo e1271. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1271>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), pp. 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Ramos, J. M. (2012). Fundamentos pedagógicos de la evaluación. Guía práctica para educadores. Síntesis.
- Gutiérrez, G. (2021). Sílabo del Creencias y representaciones sobre la educación y el aprendizaje. Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., y Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? Revista de la Facultad de Medicina, 63(3), 46-56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2020.63.3.08>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, 8, Artículo e589. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia. Revista de Educación a Distancia (RED). <https://revistas.um.es/red/article/view/24291>
- Unesco IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después: Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>