



EFFECTIVIDAD DEL DISEÑO Y APLICACIÓN DE TAREAS CON CARACTERÍSTICAS DE AUTENTICIDAD Y SU EVALUACIÓN CON RÚBRICAS, SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MA. LUISA RAMÍREZ FRAUSTRO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
asiulairam7@yahoo.com.mx

BERTHA GUTIÉRREZ SOLEDAD

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
bertha.soledad73@gmail.com

RESUMEN

Un equipo de directores y supervisores, integrantes del Diplomado en Evaluación Formativa en Aula II: Desarrollo de Competencias, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), interesado en adquirir las herramientas necesarias para cambiar las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los colectivos docentes a su cargo, con el propósito de mejorar las prácticas docentes y con ello el desempeño escolar de los alumnos, lleva a la práctica en las escuelas estas concepciones con el involucramiento de los docentes, mediante tareas alternativas con características de autenticidad y su evaluación con enfoque formativo y el empleo de rúbricas. En este documento se presentan resultados parciales del diseño y puesta en práctica de una consigna de corta duración y un proyecto con características de autenticidad, en dos escuelas primarias del Estado de Aguascalientes, de diferentes contextos, uno rural y otro urbano, con alumnos de los distintos grados. Ambas tareas enfocadas al tema de la convivencia escolar, y evaluadas con rúbricas, además de la evaluación formativa con retroalimentación y el consiguiente mejoramiento de los productos. Las reflexiones giran en torno a la efectividad de las tareas auténticas y su evaluación, así como a los hallazgos relacionados con los productos de los alumnos que reflejan sus experiencias acerca del acoso escolar y su interés en resolverlo.

Palabras clave: Violencia escolar, Rúbricas, Evaluación Formativa, Tareas Auténticas.





INTRODUCCIÓN

En México se han implementado reformas en educación básica que se reflejan en el enfoque metodológico lo cual implica modificaciones en la forma de concebir la tarea del alumno, el papel del docente, las secuencias didácticas, la evaluación, entre otros aspectos.

Los cambios al currículo se dan en el discurso, algunas veces sólo por escrito, pues en la realidad no todos los docentes los implementan en su práctica docente ni en la manera de evaluar el aprendizaje y la enseñanza.

Análisis hechos a tareas escolares de cuadernos y libros de los alumnos, revelan que a pesar del discurso educativo, las reformas no llegan a la mayor parte de las aulas. Las consignas de los ejercicios exigen bajo nivel de demanda cognitiva para su realización, no implican un reto o desafío, son poco interesantes, ofrecen los datos justos para ser resueltos o exigen de un solo procedimiento o incluso incluyen información errónea (Ravela y Picaroni, 2009).

Aunado a esto, el análisis de instrumentos de evaluación suelen ser adquiridos de diversas editoriales y los reactivos, en su mayoría son de baja demanda cognitiva, de mecanización y conocimiento. Predominan las preguntas de opción múltiple (selección de respuestas), en menor medida de complementación o respuesta corta, mientras que las preguntas de respuesta extendida están ausentes. En cambio, los instrumentos de evaluación utilizados para las evaluaciones externas contienen reactivos de demanda cognitiva superior a la exigida por las evaluaciones internas y por tanto, los resultados de aquéllas suelen ser más bajos que los de éstas (Cfr. Ravela 2009 y Martínez Rizo 2012).

Los diplomados I y II de Evaluación Formativa para Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), contienen una secuencia de actividades que propician un análisis concienzudo de prácticas docentes y su evaluación a partir de fuentes bibliográficas que integran información teórica y resultados de investigaciones hechas en contacto con docentes.

En ambos diplomados se buscó, en algunos de sus contenidos, establecer relaciones entre los reactivos de exámenes de diagnóstico y bimestrales y los aprendizajes esperados de Programas de estudio de primaria 2011 y se encontró poca correspondencia entre ellos. Los primeros no permiten la evaluación de los segundos.





Por otro lado la planificación de tareas requiere partir de los aprendizajes esperados, considerar desde el principio la manera de evaluarlas, criterios y niveles; así como los momentos para evaluar y la manera de retroalimentar a los alumnos para que autorregulen su desempeño y mejoren sus trabajos, de tal forma que la evaluación no sólo sea del aprendizaje, sino para el aprendizaje y dé cuenta a su vez de la efectividad de la enseñanza.

Con base en estas concepciones de la tarea docente y su evaluación, un equipo de directores y supervisores ha implementado tareas auténticas de corta duración y como proyecto con evaluaciones de enfoque formativo y rúbricas para su evaluación (Wiggins, 2008). Ambas, relacionadas con el fortalecimiento de la convivencia escolar, enmarcadas en la asignatura de Formación Cívica y Ética, destinadas a alumnos de educación primaria. Este tipo de tareas alternativas de la práctica docente corresponden a dos cursos del Diplomado II: Desarrollo de Competencias.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito de las tareas auténticas consiste en generar pensamientos reflexivos con alumnos de diferentes escuelas y grupos para disminuir el índice de conductas violentas al interior de la escuela, con ayuda de un equipo de directores y supervisores, para mejorar la convivencia y el aprendizaje escolar.

Una tarea auténtica tiene una finalidad, destinatarios o audiencias reales, datos de más o menos para solucionarla, distintos procedimientos y conocimientos para realizarla, un proceso para mejorar, posibilidad de diversas soluciones y se relaciona con situaciones reales (Wiggins 1998).

Las preguntas que se busca responder con la implementación de estas tareas son las siguientes:

1. ¿Qué le representan a los alumnos y profesores el desarrollo de las actividades de tareas cortas y proyectos con consignas con rasgos de autenticidad de alta demanda cognitiva en su trabajo cotidiano?
2. ¿Qué le significa a los profesores y alumnos utilizar rúbricas para evaluar el desempeño escolar?, ¿qué tipo de reflexiones pueden llegar a generarse?





3. ¿Cuáles son los usos que dan profesores y alumnos, tanto a las actividades de tareas auténticas, como a las rúbricas?

METODOLOGÍA PARA DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA TAREA AUTÉNTICA CORTA Y DEL PROYECTO

Se realizó el diseño de la tarea auténtica corta y del proyecto en un equipo durante el Diplomado de Evaluación Formativa II de la UAA. La serie de actividades partió de los siguientes referentes:

- Del aprendizaje esperado “*Valora la convivencia pacífica y sus beneficios*”, V bloque, 3º grado de primaria (SEP, 2012).

Para ambas tareas se usaron fichas con situación-problema de la guía para alumnos de 5º y 6º de primaria. Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor, del Programa Escuela Segura (SEP, 2010); en la de corta duración: “Me quiero mucho” que propone al alumno su autoconocimiento y aceptación; en el proyecto: una parte de esta ficha, la de “Aprender sin miedo” y la ficha “Carrera de Amigos” del Programa Escuelas de Tiempo Completo e información teórica para contrarrestar la violencia escolar de páginas de internet.

- La tarea auténtica corta fue puesta en práctica en dos escuelas: con un grupo de 3º grado una primaria de la comunidad El Chayote, Tepezalá, Ags. y con un grupo de 4º grado de una primaria ubicada en Aguascalientes, Ags. El proyecto con los seis grupos de la segunda escuela.

El procedimiento del desarrollo de la consigna de tarea corta fue el siguiente: para la actividad y productos a realizar; la Directora propició la activación/generación de conocimientos previos, mediante lluvia de ideas acerca de tipos de abuso, una verdadera amistad y requisitos para una buena convivencia escolar, con ejemplos bien argumentados.

Luego dio la consigna de leer y comentar la situación-problema de un caso de abuso en binas o equipos pequeños, guiados por preguntas de reflexión y relacionando con vivencias de abusos dados en la escuela. A continuación debían elaborar individualmente, un texto argumentativo que expresara si existía algún tipo de abuso y el por qué, además de propuestas de solución y compromisos.





En otra sesión cada Directora retomó esta situación-problema, expresó el propósito de la sesión: “evaluar los textos guiados por una tabla llamada rúbrica”. Se analizó en grupo al evaluar dos producciones tomadas al azar y proyectadas en el pizarrón; con una rúbrica cada alumno podía hacer aportaciones bien argumentadas para ubicar por niveles cada dimensión.

Acto seguido formaron pequeños equipos y coevaluaron sus producciones justificando la ubicación por niveles; en el grupo de 4º grado además, con la finalidad de agregar, enriquecer y/o cambiar lo necesario en otra hoja para alcanzar el nivel excelente, tomado como modelo a seguir. Tuvo lugar la retroalimentación por alumnos y Directora quien propició la reflexión con preguntas acerca de lo logrado y lo que faltaba para lograr la meta, tanto en la revisión guiada, como en la coevaluación monitoreada.

Por otro lado, como directivos, gracias al intercambio de experiencias en la aplicación de las rúbricas, en sesiones del Diplomado en la UAA, fueron retroalimentados para realizar modificaciones en el diseño y aplicación de éstas. Las respuestas, dudas, inquietudes y dificultades de los alumnos durante la aplicación y los resultados obtenidos en los productos de aprendizaje, constituyeron las claves de reflexión.

Fue posible hacer un listado de reflexiones sobre lo positivo y otro de lo negativo, encontrando área de oportunidad para hacer otro listado de ajustes para la próxima evaluación con rúbrica. De esta forma se han generado versiones mejoradas de las rúbricas.

La metodología implementada en el Diplomado ha conducido a reflexionar tanto en la práctica docente, como en los resultados obtenidos durante el proceso y en los productos, mediante la evaluación.

El proyecto con características de autenticidad, contiene actividades ordenadas por etapas: diagnóstico de violencia escolar, construcción de definición del bullying, investigación documental, autoestima y actividades para la prevención y disminución del bullying. El producto final tuvo las características de la consigna de corta duración; con otra situación-problema.

Fue evaluado con rúbricas, una para los grupos de 1º a 3º grado y otra más compleja para los de 4º a 6º.





Cada docente guió las actividades. Operativamente se dieron diferencias, dependiendo de las características y necesidades de cada grupo y en la distribución del tiempo. Se unificó el criterio de involucrar a los padres de familia en el análisis de la información teórica; se les informó del propósito del proyecto como parte del plan de trabajo del Comité de Desaliento a Prácticas que generan Violencia entre Pares, del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) de la Escuela, aprobado por el Consejo Técnico Escolar. Se les pidió apoyo y entregó impresa la información con la consigna al alumno(a) de elaborar un producto de aprendizaje de Educación Artística (dibujo, maqueta, etc.), que rebelara una situación-problema de algún tipo de acoso escolar, para ser expuesto al grupo.

La docente de 1º grado se apoyó en el grupo de 4º grado para las primeras actividades. Cada uno de 4º leía consignas y registraba respuestas de uno de 1º. Los padres de familia le auxiliaron en más actividades en casa. En los otros cinco grupos cada docente guio el desarrollo de actividades.

Los docentes seleccionaron los productos que por actividad, revelaban información importante del alumno (denuncias de abuso escolar, autoestima, definiciones de bullying, etc.), para atenderlos con talleres de psicología a cargo de especialistas, canalizar a ludoteca e intervenir directamente.

Se hicieron exposiciones de maquetas y dibujos representando situaciones-problema. La Directora entrevistó a alumnos de 3º y 5º, respecto del tema de sus maquetas y de la experiencia con cualidades que sus compañeros les reconocieron, respectivamente. Fueron hechas a las maestras y audiograbadas, respecto de dificultades y hallazgos obtenidos durante el proceso y en los productos finales.

Los otros cuatro docentes también aportaron sus experiencias y hallazgos: en 4º grado el docente se apoyó en la experiencia del grupo con la evaluación del producto de la consigna de corta duración para exhortarles a elaborar producciones bien argumentadas. Al igual que en 6º que habían evaluado y perfeccionado otra de la asignatura de español con rúbrica.

En 5º grado la Directora, integrante del grupo del Diplomado de la UAA, trató con los alumnos la temática de la situación-problema y características y propósitos de la rúbrica, antes





de elaborar el producto final, pero la docente titular del grupo los atendió durante la elaboración del mismo.

En los grupos de 1º y 2º grado la evaluación de los productos finales fue hecha por las docentes, mientras que en los otros grupos los alumnos pudieron elaborar sus productos teniendo la rúbrica como guía y contribuyeron en la autoevaluación o coevaluación.

El concentrado de los resultados de los productos finales por grupo ubicando a cada alumno por niveles en cada dimensión de la rúbrica es elaborado por cada docente.

Resultados parciales de la aplicación de la tarea auténtica corta y del proyecto

Los resultados que se presentan a continuación se focalizan en el producto de la tarea corta y en los trabajos de los alumnos durante el desarrollo del proyecto y en el producto final.

En el grupo de 3º se encontraron más dificultades que con 4º para evaluar el producto de la tarea/consigna auténtica de corta duración con la rúbrica. Se requirió aclarar los conceptos de: coherencia, argumentación, propuestas, emociones, compromisos, para comprender lo que se debía evaluar (criterios de evaluación expuestos en la rúbrica). También tuvieron complicaciones para registrar emociones con respecto de la situación-problema, en cambio, para los alumnos de 4º fueron claras. En 3º se tardaron más en revisar el texto con la rúbrica por tener varias dimensiones; en 4º la evaluación en equipos permitió agilizar el proceso y se hicieron las modificaciones y/o agregados sólo en los casos en que fue necesario. En 3º afectaron las incidencias tanto en la realización de la tarea, como en la revisión y la no intervención del docente titular; en el otro grupo favoreció al perfeccionamiento de producto la ayuda del docente monitoreando y retroalimentando.

Los hallazgos favorables de trabajar consignas de alta demanda cognitiva y evaluar con rúbrica coinciden en gran medida en los dos grupos estudiados:

- Hubo respeto entre los niños al reconocer los resultados;
- Algunos de los textos no permitieron evaluar todas las dimensiones porque no las desarrollaron;
- Los de 4º procedieron a completarlos y algunos equipos registraron textos de mejor calidad elaborados entre todos los integrantes, no sólo los individuales.





- En ambos grupos valoraron su propio avance y manifestaron interés por practicar en otros momentos la evaluación entre ellos (coevaluación).
- Hubo reconocimiento al trabajo de equipo para mejorar su desempeño.
- Manifestaron interés en volver a evaluar con rúbricas para mejorar.

Todo lo anterior llevó a la reflexión general de todos los alumnos. El grupo de 4º logró el mejoramiento de los textos, según el comparativo de la primera producción con la segunda; hasta el alumno de más bajo desempeño hizo agregados con aclaración de lo que le faltaba. De este modo se puede ver que la evaluación con ayuda de rúbricas puede contribuir a autoajustes del desempeño de los alumnos y así mejorar en el proceso (Cfr. Andrade (s/f) y Wiggins 1998).

En 3º grado hubo algunos textos con coherencia; en 4º, producciones ricas y diversas: en discurso directo, empáticos, como si ocuparan el lugar de la víctima, reflejando valores, muy críticos, con clara manifestación de emociones. Los hubo con la declaración de situaciones personales muy fuertes.

En las figuras 1 y 2 se pueden observar reflexiones de dos alumnos de 4º grado a la consigna de elaborar un texto argumentativo respecto de la situación-problema, indicando si representa un tipo de acoso escolar o no y por qué, con propuestas de solución.

Figura 1 Texto de declaración de situaciones personales similares a las de la víctima, alumna de 4º grado.

Caso de Maribel
Sandra está obligando a Maribel que haga sus cosas que debería hacer Sandra porque es su compromiso y que otro niño ayude a Maribel con lo que no puede, porque está haciendo las cosas de Sandra.

Personal
A mi también me lo hacen y aun lo hacen y mi amiga en el recreo deja su basura y yo la tengo que recoger y me critica porque dice que la pelueta yo digo que ella es la que critica se burla de mis cuentos porque son aburridas espera que entienda de que eso a mi me gusta y ella no me pueda obligar hacer lo que quiere cuando me lo hace me siento triste y basia como si algo estuviera coto.

Caso de Sandra
Sandra no hace las cosas que le corresponde y lo hace Maribel eso no es justo para mi ni para Maribel por eso creo que es momento de que Maribel pueda juntarse con quien quiera y no importa si es de otro grado y menos con Sandra y así no se lastima o se pone triste cuando hacen sus cosas.





El primer texto puede alertar de la necesidad de atención y el 2º refleja la utilidad que encuentra a las rúbricas.

Figura 2 Texto argumentativo de acoso escolar con propuesta de solución e interés de usar más rúbricas para mejorar, alumno de 4º grado

Si, ella esta cargando la mochila y Sandra no le pidio que si por favor la ayudaba, eso significa que la esta obligando y mi solucion es decirle que si me sigue obligando no le voy a hacer mas favores y si no me dejan juntarme con los de mi grupo me junto con los demas grupos.

Es un problema muy grave en el que esta Maribel porque la estan obligando a hacer cosas que ella no quiere y eso no es un verdadero amigo.

Ese abuso, Sandra la esta dando un abuso porque no le esta diciendo, Me ayudas? no le esta diciendo, haame esto, eso no esta bien.

No creo que a Maribel le gusta eso y si yo veo que Maribel esta cargando algo pesado y la ayudaria.

Yo la acusaria con el maestro y le hablo a sus papás.

Me gustaria que me den muchas tablitas para mejorar mi trabajo.

Los productos de actividades del desarrollo del proyecto y el producto final resultaron de interés para los alumnos de todos los grados y también aportaron valiosos hallazgos. Desde el diagnóstico hubo denuncias de maltrato o acoso escolar de casos bien identificados por varios integrantes del grupo, incluso hicieron una transferencia total de problemáticas propias a la del personaje presentado (ver figura 3). Esta producción es de las seleccionadas por la docente para su atención, se informó a la madre y canalizó a la niña a atención psicológica. De la comparación





entre los concentrados de grupo de resultados de productos finales evaluados con rúbricas, se encontró que la manifestación de emociones y la argumentación, mejoran de un grado escolar a otro.

Figura 3 Actividad diagnóstica sobre violencia escolar, 6º grado

Una estrellita triste con lágrimas en sus ojos ¿Por qué crees que llora?, ¿Qué situación lo pondrá triste? ¿Por qué? ¿En alguna ocasión has visto triste a alguno de tus compañeros de la escuela? ¿Supiste porque se sentía así? ¿Alguien en la escuela te ha hecho algo que te provocará tristeza, coraje o ganas de golpear? ¿Qué hizo? ¿Qué hiciste?

Una estrellita triste con lágrimas en sus ojos, yo creo que la estrella llora por que una persona la molestaba mucho en Quinto grado una niña de su escuela visente suores le decía de cosas por usar lentes, tener barba, etc, la niña se llamaba aleth siempre le decía cosa de chunga, etc, y al cambiarse al club de leones duró un año de sexto y al irse vio a su mejor amigo llorando por que le iba a extrañar mucho, aleth el día que la vio la hizo enojarse muchísimo y la estrella tenía unas ganas pero ganas de golpearla y al final se auto y cuando le jalo de las garras la niña fue a decirle a su mamá y al siguiente día regreso y le dio un castigo aquí, después de todo es su mamá de la estrella paso por un castigo yube, la estrella se cambio alu Manzanera morena y se sentia mejor, esa escuela era mejor para ella.

Joseline Shuyali Cisneros Leandro :: 19-febrero-2015





Las gráficas de 1º y 3º grado del concentrado de resultados por nivel en cada dimensión, aportan que en 1º grado el 46% no argumentó el texto y en 3º sólo el 17% no lo hizo. Nadie de 1º registró emociones y en 3º sólo las omitió 6% y 71% se ubicó en el nivel elemental. En compromisos para prevenir/ evitar y denunciar problemas de abuso/acoso escolar, se dio esta tendencia, menos marcada.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Las conclusiones se dividen en dos partes, por un lado se reflexiona sobre la aplicación del proyecto y por otro se analiza la información de las propias actividades.

La identificación de cualidades se dificultó más en los alumnos pequeños; en alumnos de mayor edad como de 4º grado, hubo resistencia a reconocerlas y tendencia a maximizar defectos. Este efecto también se reflejó en la argumentación de textos; manifestación de emociones; compromisos para prevenir, evitar y denunciar problemas de abuso.

Se comprobó que las consignas cortas y los proyectos con características de autenticidad y de alta demanda cognitiva, resultan muy interesantes y desafiantes para los alumnos y muestran mejores niveles de desempeño.

La retroalimentación del docente en la realización de tareas auténticas y su evaluación con rúbricas, conlleva al perfeccionamiento de los productos. El uso de rúbricas entusiasma más a los alumnos cuando el propósito es descubrir lo que faltó a su trabajo para mejorarlo.

La violencia escolar es un problema que afecta fuertemente la convivencia entre los alumnos. Es posible disminuir sus efectos mediante tareas auténticas que lleven a los alumnos a reflexionar, denunciar y establecer compromisos para prevenir y disminuir/erradicar el problema. Los padres de familia pueden ser grandes aliados en esta tarea.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Andrade, Heidi G. (s/f). Cuando la Valoración es instrucción y la instrucción es valoración: utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión. En Herland, Lois y Sh. Veenema, Proyecto Cero, pp.91-99.

Conde, F. (2010) Programa Escuela Segura. Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor. Guía para alumnos de 5º y 6º de primaria. SEP, pp. 5-7, 46.

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación en el aula, Vol. 1. Promesas y desafíos de la evaluación formativa. Aguascalientes, UAA.

Picaroni, Beatriz (2009). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificación y comunicaciones con los padres. Santiago. PREAL-GTEE.

Ravela, Pedro (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de Educación, Año 2 N°: 49-89.

Stiggins R. et. al (2007). ¿Cómo evaluar? Diseñando evaluaciones que haga lo que usted quiere. En Classroom Assessment for student learning. Doing it right using it well. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall, pp.89-121.

Wiggins, G. (1998) Rúbricas para la evaluación. Selección y traducción por J. VIÑAS y P. Ravela. En Educative Assessment. Designing Assessments to Inform & Improve Student Performance. San Francisco, Jossey-Bass, Cap. 7.

SEP (2012). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Tercer grado.

México D. F., pp. 159.

SEP (2012). Programa Escuelas de Tiempo Completo. Lectura y escritura. Ficha: Carrera de amigos.



