

# LA AUTOEVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN CÍVICA ESCOLAR

**Emilio José Delgado Algarra**

emilio\_delgado@hotmail.es

**Jesús Estepa Giménez**

jestepa@ddcc.uhu.es

*Universidad de Huelva*

## INTRODUCCIÓN

La socialización y la formación de ciudadanos es una finalidad general de la educación que no se encuentra monopolizada por ningún área. Sin embargo, por su propia entidad, adquiere mayor protagonismo en tanto en Ciencias Sociales, Geografía e Historia como en Educación para la Ciudadanía. Esto es, si centramos nuestra mirada en la Educación Secundaria Obligatoria, la Ley Orgánica de Educación nos dice que «la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura (...) y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos» (LOE [2006, art. 22.2]). La Educación para la Ciudadanía adquiere, pues, una importancia considerable tanto dentro como fuera del currículo de las Ciencias Sociales; hablándose, a su vez, de una evaluación escolar cualitativa, contextualizada, formativa, global, continua, científica, integral y participativa.

Por contra, en las áreas antes mencionadas, el instrumento de evaluación por excelencia sigue siendo el examen; un instrumento útil en una parcela conceptual simplificada, pero que, por sí sólo, impide conocer el grado de interiorización de las competencias básicas (Alfageme y Miralles, 2009). Por otro lado, ante la escasa participación ciudadana, se torna más necesaria que nunca la participación discente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre los que se encuentra la evaluación.

En consonancia con este planteamiento, a lo largo del presente documento profundizaremos en las potencialidades que un modelo de «autoevaluación crítico-funcional» no sólo para la evaluación de las competencias básicas, sino para el desarrollo de aspectos claves de las competencias social y ciudadana, de autonomía personal y de aprender a aprender.

## AUTOEVALUACIÓN CRÍTICO-FUNCIONAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Ante las demandas sociales, no podemos negar la importancia de la participación del alumnado en procesos de evaluación formativa. En este sentido, García Pérez (2009) nos indica que la escuela, en su funcionamiento diario, tiene amplias posibilidades para la participación de alumnos y alumnas en su funcionamiento, sin embargo, la escasa tradición que nuestro país tiene en la democratización educativa hace que se desaprovechen muchas de las oportunidades para que éstos participen.

Siguiendo con el mismo autor, éste nos indica que la participación discente queda muy alejada de la concepción tradicional de conocimiento escolar, indicando que: «la educación para la participación se debería plantear como uno de sus objetivos ampliar (los) campos de actuación de los alumnos y alumnas como ciudadanos y ciudadanas actuales, no meramente como ciudadanos del mañana» (García Pérez, 2009, p. 7). Dentro de esta línea, la idea de autoevaluación crítico-funcional parece ser bastante pertinente; ya que, en última instancia, lo que el profesor hace (o permite hacer) ejerce una influencia infinitamente mayor que lo que dice. En otras palabras, son necesarios procesos alternativos de enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía donde se dé más protagonismo al alumnado en tareas de autorregulación (Alfageme y Miralles, 2009), un proceso metacognitivo que se desarrolle a lo largo de una evaluación inicial o predictiva (antes de la enseñanza), una evaluación formativa (durante la enseñanza) y una evaluación sumativa (tras la enseñanza).

Dicha autorregulación puede resultar utópica en un sistema puramente heteroevaluativo, por lo que volvemos a apostar por un modelo de autoevaluación cívico-funcional. Cabe matizar, sin embargo, que con esta idea no se rechaza la heteroevaluación ya que, en tal caso, estaríamos ante una clara desprofesionalización de la labor docente. Lo que se propone como práctica enriquecedora es el análisis comparativo de heteroevaluación variada y una autoevaluación fundamentada y razonada en interconexión con todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, se trata de intensificar la interacción entre los elementos curriculares (RD 1631/2006 [MEC, 2006]): objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

En el contexto de la democratización educativa y de la formación en competencias, la estrategia autoevaluativa presenta grandes potencialidades. Sin embargo, estamos ante un proceso que, como indica Santos Guerra (1993), genera bastante malestar entre el profesorado; ya que obliga al docente a delegar cotas de decisión ante la temida subjetividad del alumnado. No resulta pues trivial la propuesta de autoevaluación crítico-funcional; con ayuda de la cual podemos acceder a matices evaluativos claves en las competencias «social y ciudadana», de «autonomía e iniciativa personal» y de «aprender a aprender», matices que serían totalmente indescifrables en un terreno exclusivamente heteroevaluativo.

## ETAPAS DE LA AUTOEVALUACIÓN CRÍTICO-FUNCIONAL

Ya en la década de los 70, la visión que la UNESCO tenía de la Educación (1974) se alejaba de los presupuestos liberales y entendía al futuro ciudadano adulto como parte activa de su entorno social. Esto es, la existencia de ciudadanos activos capaces de reflexionar sobre los límites y consecuencias de su propia participación precisa de una escuela que facilite al alumnado el desarrollo de estrategias metacognitivas y metaparticipativas en apoyo a una formación cívica integral. Sin embargo, dar protagonismo al alumnado en la evaluación de sus conocimientos, destrezas y valores relacionados con la ciudadanía requiere la potenciación de una actitud crítica que permita la asunción equilibrada de derechos y obligaciones (Berlanga, 2010), una dificultad cuya superación se convierte en factor clave para dotar al alumnado de una auténtica formación cívica. En este sentido, proponemos una serie de cinco etapas para realizar la mencionada «autoevaluación crítico-funcional». Para facilitar la comprensión de estas etapas, vamos a concretar su aplicación en Educación para la Ciudadanía en 4º de ESO, suponiendo que nos encontramos ante la unidad: «¿Cómo participamos en nuestra Democracia?»:

- Etapa 1: Presentación. Se corresponde con la asamblea, lugar donde se define el «futuro» de una unidad, contexto perfecto para definir la autoevaluación y el papel del alumnado. En ella, se establecen, además, los límites de negociación. La idea, en este caso, se correspondería con el estudio de nuestra Democracia y sus orígenes nacionales y supranacionales inmediatos a través, entre otros asuntos, del modelo de participación de los alumnos y alumnas en el aula.
- Etapa 2: Planificación. Al finalizar la asamblea, debemos crear un equipo de autoevaluación formado por dos alumnos y/o alumnas (elegidos democráticamente). La elección del equipo debe hacerse nuevamente al pasar de una unidad a otra. El profesor debe explicar a dicho equipo su papel: comprobar que todos los compañeros y compañeras ejercen su derecho y responsabilidad de realizar su autoevaluación.
- Etapa 3: Desarrollo y análisis: paralelamente a la heteroevaluación debe realizarse la autoevaluación, evitando cuestiones clásicas de examen del tipo «¿Qué es la Democracia?» o «¿Qué es la Constitución Española?». Las cuestiones serían del tipo «¿Sabrías indicar algunas similitudes entre la elección de delegado de clase y la Democracia? Justifícalo» o «¿Qué documento piensas que funciona en el colegio de manera similar a como funciona la Constitución Española en nuestro país? Justifícalo»; un modelo muy similar al estudio de concepciones. Al final del cuestionario aparecería «He comprendido sin problemas \_\_ preguntas». El número que escriba el alumno o alumna se corresponde con su nota provisional de autoevaluación. En la recogida, el equipo de autoevaluación revisará los errores formales (cumplimentación completa del cuestionario), mientras que el docente revisará el contenido de los mismos.

- Etapa 4: Informe inicial. El docente hará un análisis comparativo entre autoevaluación y heteroevaluación, definiendo los resultados intermedios con exposición general del informe (sin dar nombres).
- Etapa 5: Plan de mejora: es el paso clave de la autoevaluación crítico-funcional. Se entrega la autoevaluación discente cumplimentada y una hoja en blanco donde el alumnado debe hacer un texto reflexivo sobre el grado de acierto (o no) de sus respuestas y el porqué.

Como podemos comprobar, se ponen en marcha mecanismos mentales de reflexión y metacognición que no podríamos valorar con un examen y que se vería limitado aplicando exclusivamente modelos heteroevaluativos. Además, no podemos obviar el carácter formativo que esta evaluación tiene en el ámbito de las competencias básicas que hemos destacado anteriormente.

## **CONEXIONES ENTRE LA AUTOEVALUACIÓN CRÍTICO-FUNCIONAL Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

La evaluación, en general, supone una valoración de la consecución de objetivos y la interiorización de competencias básicas. La inclusión de estas competencias básicas pone de relieve aquellos aprendizajes que «debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (RD 1631/ 2006 [MEC, 2006]). Entre esas competencias nos encontramos con la competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida (o competencia de aprender a aprender), habilidad que implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autovalorarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual.

Por otro lado, la competencia para la autonomía e iniciativa personal se corresponde con la habilidad para tomar decisiones con espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto. Finalmente, entre dichas competencias, destacaremos la competencia social y ciudadana que adopta un papel más que prioritario en el currículo oficial. Prueba de ello la encontramos en que, aproximadamente, el 40% de los objetivos de la Secundaria Obligatoria expuestos en el Real Decreto 1631/ 2006 hacen referencia directa o indirecta a la formación ciudadana. En relación a esto, la LOE (2006) dice que «Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la

sociedad actual». Esto evidencia una clara convergencia entre la competencia social y ciudadana y la competencia de aprender a aprender, siendo la pericia del docente la que ha de posibilitar la convergencia de estas competencias; a esto se suma una clara convergencia entre la práctica cívica escolar y el ejercicio responsable de la ciudadanía adulta. Todo esto se desarrolla en un contexto donde las prioridades educativas europeas han cedido a la educación para la ciudadanía un papel más relevante en la escuela. En este terreno, las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía tienen una gran responsabilidad no únicamente en el terreno del qué enseñar y el cómo enseñar, sino en el terreno paralelo e interactivo de qué evaluar y cómo evaluar. Por otro lado, las estrategias evaluativas (cómo evaluar) tienen una gran repercusión en la formación en competencias del alumnado. A su vez, la autoevaluación crítico-funcional permite la valoración de aspectos metacognitivos y metaparticipativos emergentes de la interacción entre las tres competencias citadas.

En esencia, y para cerrar este apartado, nos encontramos en un momento marcado por un claro refuerzo de la competencia social y cívica, lo que pone de manifiesto el significativo papel que tiene la evaluación competencial en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Esto nos lleva a comprender que una persona socialmente competente muestra una serie de procedimientos y actitudes perfectamente evaluables en función del contexto; siendo una de las claves para la evaluación de la competencia el fomento de la participación, reconociendo la importancia de la asunción de cargos de responsabilidad del alumno en el ámbito escolar y contemplando varias modalidades de participación: simple, consultiva, activa/proyectiva y metaparticipativa (Trilla y Novella, 2001). La metaparticipación supondría, en esencia, el grado máximo de democratización de los procesos educativos (y evaluativos); potenciándose con ella la iniciativa y la responsabilidad discente.

## CONCLUSIÓN

La participación y la formación cívica discente, como afirman Santisteban y Pagès (2007), han pasado de estar en un segundo plano a convertirse en elementos educativos de primer orden que trascienden las fronteras nacionales. Este hecho podemos reafirmarlo fácilmente si acudimos a fuentes tales como la Red Europea de Información sobre Educación (2005) o la International Association for the Evaluation Achievement (2008), donde se destaca la importancia de la participación del alumnado en todos los procesos educativos a través de aspectos clave tales como la toma de decisiones o la participación. No se puede negar, pues, la importancia de la participación del alumnado, y en última instancia, de la metaparticipación del mismo dentro de un contexto didáctico democratizador donde los modelos de evaluación adquieren una gran relevancia. Tal es así que, autores como Constance y Levine (2010) entienden que la evaluación genera claros beneficios en el desarrollo de la responsabilidad discente.

La democratización de los modelos de evaluación requiere un predominio de lo cualitativo frente a lo cuantitativo, y la posibilidad de que el alumno tenga capacidad de decisión y de autovaloración, poniendo en marcha procesos claramente metacognitivos. Hay parcelas de las competencias básicas que resultan utópicas sin la aplicación de unos modelos evaluativos que caminen parejos a la formación de ciudadanos críticos.

Esto es, a través de la «autoevaluación crítico-funcional» se contribuye a la interiorización no sesgada de las competencias básicas. Todo ello en una escuela que tiene serias dificultades para responder a las necesidades de un mundo real cambiante (De Alba, 2009). Proponemos, pues, una idea sistémica de autoevaluación donde se comprende que el olvido de algunos aspectos de las competencias básicas, tales como la toma de decisiones y la autocrítica, impide el acceso a otros aprendizajes de mayor complejidad; aprendizajes, en esencia, totalmente necesarios para la interacción completa (y compleja) con el mundo real. En esa línea, Hozjan (2009) nos indica que existe una relación múltiple entre las competencias de los estudiantes considerando como imprescindible el aprendizaje autónomo del educando y la auto-disciplina.

En definitiva, la democracia requiere de ciudadanos que participen activamente en una escuela que establezca los puentes necesarios para que el alumnado valore y explore sus propios conocimientos (Kovacs, 2009), siendo la autoevaluación crítico-funcional, con el apoyo de una heteroevaluación cualitativa, el medio perfecto para que la evaluación sea totalmente formativa y facilite el desarrollo integral de las competencias discentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, B. y MIRALLES, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber*, 60, pp. 8-18.
- BERLANGA, J. (2010). Enseñar a ser ciudadanos: una experiencia didáctica sobre el sentido del deber y de la responsabilidad social. *Íber*, 64, pp. 19-28.
- CONSTANCE, F. y LEVINE, P. (2010). Civic Engagement and the transmission to adulthood. *Future for Children*. Vol. 20-1, pp. 159-179.
- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: Una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 73-84.
- EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; SOUTO, X. M.; RODRÍGUEZ RÁVENA, R. (2007). *La sociedad del conocimiento: Democracia y cultura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.

- FERNÁNDEZ RUBIO, C. (2004). La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su implementación en el currículum de ciencias sociales. En M. I. Vera y D. Pérez (coords.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación de la ciudadanía; Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- FREEBODY, P. (2004). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: SAGE Publications.
- HOZJAN, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, 46. pp. 196-207.
- KOVACS, P. (2009). Education for Democracy: It is not an issue of dare; It is an issue of can. *Teacher Education quarterly*. Winter.
- MARCHESI, A. Y OTROS (2003). An evaluation network for educational change. *Studies on Education and Evaluation*, 29, pp. 43-56.
- MEC (2006a). *Ley Orgánica de Educación, 2/ 2006*, de 3 de mayo.
- MEC (2006b). *Real Decreto 1631/ 2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila; R. López y E. Fernández (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber*, 64, pp. 8-18.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Archidona: Ediciones Aljibe.
- SCHULZ, W.; FRAILLON, J.; AINLEY, J.; LOSITO, B. y KERR, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation Achievement.
- TRILLA, J.; NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.