

REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
NÚMEROS PUBLICADOS

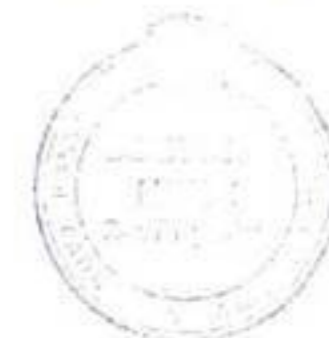
- 1 ABRIL 1980
- 2 OCTUBRE 1980
- 3 SEPTIEMBRE 1981
- 4 JULIO 1982
- 5 OCTUBRE 1982
- 6 AGOSTO 1983
- 7 JULIO 1984
- 8 OCTUBRE 1984
- 9 JULIO 1985
- 10 DICIEMBRE 1985
- 11 JUNIO 1986
- 12 OCTUBRE 1986
- 13 JUNIO 1987
- 14 JUNIO 1988
- 15 OCTUBRE 1989
- 16 ABRIL 1990
- 17 ABRIL 1991
- 18 DICIEMBRE 1991
- 19-20 ENERO DICIEMBRE 1992
- 21-22 ENERO DICIEMBRE 1993
- 23 JULIO 1994
- 24 DICIEMBRE 1994
- 25 JULIO 1995
- 26 MARZO 1996
- 27 PRIMER SEMESTRE 1996
- 28 SEGUNDO SEMESTRE 1996. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*
- 29 PRIMER SEMESTRE 1997. *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*
- 30 SEGUNDO SEMESTRE 1997. *EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO HUMANO*
- 31-32 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1998. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 33-34 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1999. *OBJETIVOS TRANSVERSALES*
- 35-36 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2000. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 37-38 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2001. *EVALUACIÓN EDUCATIVA*
- 39-40 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2002. *INFORMÁTICA EDUCATIVA*
- 41 PRIMER SEMESTRE 2003. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 42 SEGUNDO SEMESTRE 2003. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 43 PRIMER SEMESTRE 2004. *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA*
- 44 SEGUNDO SEMESTRE 2004. *DISEÑO CURRICULAR*

PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Evaluación Auténtica

Nº 45
Primer Semestre de 2005

30 OCT. 2005



Instituto de Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Editado por
EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Diseño y Producción Gráfica
Casilla 1415 - Valparaíso - Chile
Tel. (32) 273087 - Fax (32) 273429
Página web: www.enval.cl
E-mail: eevsa@ucv.cl

Jefe de Diseño: Guido Olivares S.
Asistente de Diseño: Mauricio Guerra P.
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Impreso en los Talleres de
Imprenta Libra

HECHO EN CHILE

RESEÑA DE LA REVISTA

La revista *Perspectiva Educativa* es una publicación semestral del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Constituye un espacio de reflexión y análisis de la problemática educativa, tanto a nivel nacional como internacional, que nace de la generación de conocimientos aportados por las investigaciones de los autores invitados a colaborar con la publicación.

A través de un importante nivel de intercambio, la Revista procura establecer lazos de comunicación con entidades homólogas, ofreciendo tanto las reflexiones gestadas en nuestro contexto educativo como los marcos de pensamiento y acción de los expertos y especialistas de relevancia en el amplio campo de la Pedagogía.

Su estructura considera una serie de artículos sobre una temática central dentro de las ciencias de la Educación y su aplicación a la formación docente (Educación y valores, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Tecnología educativa, Diseño curricular, etc.) a la que se acompaña una sección de síntesis de investigaciones y una sección de reseñas de libros afines con la temática central.

DESCRIPTION OF THE JOURNAL

Perspectiva Educativa is a periodical publication of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) Institute of Education. It is a place of reflection upon and analysis of educational issues, both at a national and international level, that emerge from the generation of knowledge contributed by research carried out by authors who are invited to collaborate with the publication.

Through a significant level of exchange, this Journal seeks to establish communication links with homologous institutions, offering both reflections emanating from our educational settings and the thinking and action frames of important experts and specialists in the field of pedagogy.

The structure of the Journal considers a series of articles about a central theme around the Educational Sciences and its application to teacher training (education and values, teaching-learning strategies, educational technology, curriculum design, etc.) to which two sections have been added: some research syntheses and reviews of books on the central theme.

EDITORIAL.

Con legítimo orgullo y satisfacción entregamos a la comunidad universitaria la Revista Nº 45 de *Perspectiva Educacional*, cuyo tema central ha sido "Evaluación Auténtica o Alternativa". Tal como aconteció con el Nº 32 sobre "Evaluación en una concepción de Aprendizaje significativo", esperamos que nuestros lectores encuentren en este ejemplar algunas aproximaciones y experiencias de docentes e investigadores en esta nueva forma de concebir la evaluación de los aprendizajes.

Es nuestro deseo que de la lectura de estos artículos se genere en nuestros académicos una nueva mirada al siempre complejo proceso de evaluar y que por ende se generen algunos cambios importantes en nuestras actuales prácticas evaluativas.

Nuestros selectos autores han querido plasmar en sus artículos tanto las ideas centrales de este nuevo enfoque como las posibilidades que puede brindar.

En el artículo de la Dra. Leonor Margalef, de la Universidad Alcalá de Henares, titulado "Los retos de la evaluación auténtica en la Enseñanza Universitaria: coherencia epistemológica y metodológica", se establece una relación estricta entre el concepto de evaluación formativa con la evaluación auténtica situada en un contexto universitario y se plantea una serie de estrategias innovadoras que podrían dar una mayor coherencia al proceso docente.

El especialista nacional profesor Pedro Ahumada, a quien le correspondió coordinar este número, expone en su artículo "La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los Aprendizajes", la nueva conceptualización y caracterización de este enfoque evaluativo haciendo especial hincapié en las barreras que se opondrían a su incorporación y los principios que habría que mantener a fin de que las prácticas de los profesores estén más acordes con una concepción constructivista del aprendizaje.

La Dra. Ibis Alvarez, de la Universidad Autónoma de Barcelona, en su artículo titulado "Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica", hace

un profundo análisis de la evaluación del aprendizaje desde perspectivas teóricas y prácticas utilizando las experiencias de estudios recientes en el Área del Lenguaje.

La Dra. Elena Barberá, académica de la Universidad Oberta de Catalunya, nos da a conocer sus planteamientos para "Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios".

El artículo de la Dra. Concepción Barrón Tirado, de la Universidad Nacional Autónoma de México, sobre "Criterios para la evaluación de competencias en el Aula", asocia la evaluación auténtica con un modelo centrado en el desarrollo de competencias y cuenta la experiencia realizada en su país.

El Dr. Felipe Trillo de la Universidad Santiago de Compostela, en su particular estilo, nos plantea la siguiente interrogante "Competencias docentes y Evaluación Auténtica: ¿falla el protagonista?". Es un artículo que nos invita a reflexionar sobre si los profesores contamos con las competencias suficientes para llevar a cabo una Evaluación Auténtica.

Se han agregado dos reseñas sobre libros que abordan esta temática a fin de señalar que se trata de un movimiento innovador que poco a poco se comienza a incorporar a nuestras tradicionales prácticas evaluativas.

Finalmente, quisiéramos dedicar este ejemplar de nuestra revista, como un homenaje póstumo, a la Dra. Mabel Condemarín (QEPD) quien con su libro "Evaluación Auténtica de los Aprendizajes" marcó un hito importante en el largo camino por el cual hoy intentamos avanzar.

Dra. LILIANA FUENTES MONSALVES
Directora Revista
Perspectiva Educacional

ÍNDICE

EDITORIAL	Pág. 5
ARTÍCULOS	
LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA: UN SISTEMA PARA LA OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS Y VIVENCIAS DE LOS APRENDIZAJES Pedro Ahumada A.	11
LOS RETOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: COHERENCIA EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA Leonor Margalef G.	25
EVALUACIÓN COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE O EVALUACIÓN AUTÉNTICA Ibis Álvarez V.	45
CALIFICAR EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS Elena Barberá G.	69
COMPETENCIAS DOCENTES Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA: ¿FALLA EL PROTAGONISTA? Felipe Trillo A.	85
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA MEXICANA Ma. Concepción Barrón T.	103

REVISIONES

Black P.; Harrison C.; Lee C.; Marshall B. and William D.

Assessment for Learning. Putting into Practice

Gloria Contreras P. 123

Alves, Elizabeth y Acevedo, Rosa. *La Evaluación Cualitativa.*

Reflexión para la transformación de la realidad educativa

Isabel Valenzuela G. 125

NORMAS DE FORMATO Y ESTILO 129

ARTÍCULOS

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA: UN SISTEMA PARA LA OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS Y VIVENCIAS DE LOS APRENDIZAJES

PEDRO AHUMADA A.

RESUMEN

El presente artículo procura desarrollar una concepción alternativa para la evaluación de los aprendizajes, conocida como evaluación auténtica, y que supone una nueva conceptualización y caracterización del proceso evaluativo. Hace especial hincapié en el momento en que se intenta introducir este nuevo enfoque y en las barreras que se opondrían a su incorporación. El autor señala qué principios evaluativos habría que mantener a fin de facilitar a los profesores la realización de prácticas más acordes con una evaluación auténtica. Se resalta el hecho que esta concepción pretende recoger evidencias concretas y vivencias durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que por consiguiente se sustenta en una concepción constructivista del aprender.

Palabras clave: Evaluación, evaluación auténtica, evaluación formativa, evaluación sumativa.

AUTHENTIC LEARNING ASSESSMENT: GETTING CONCRETE EVIDENCES AND PERSONAL EXPERIENCES FROM LEARNING

ABSTRACT

This article aims to develop an alternative conception for learning evaluation known as authentic assessment which involves a new conceptualization and description of the assessment process. It focuses on the moment in which this new approach is introduced and the barriers that may interfere with its incorporation. The author points out the assessment principles that should be taken into account to make it easier for teachers to carry out practices more in agreement with an authentic evaluation. This conception intends to get concrete evidences and personal experiences during the student's learning process since it is based on a constructivist conception of learning.

Key words: assessment, authentic assessment, formative evaluation, summative evaluation.

Pedro Ahumada Acevedo, Mg. en Educación, Profesor de Evaluación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - Chile. Correo Electrónico: pahumada@ucv.cl

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En un sentido amplio, la evaluación consiste "en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones" (Ahumada, 2003). En un sentido más específico el enfoque alternativo denominado "evaluación auténtica" intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas o ítems.

Las bases teóricas que sustentan este movimiento evaluativo alternativo según Condemarín y Medina (2000) tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schön (1998).

Al referirnos a una "Evaluación alternativa" se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean. Este nuevo enfoque evaluativo nace con una base teórica importante que mantiene un discurso sólido y creciente pero aún con una práctica débil e incipiente.

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.

DE SUS INICIOS Y CARACTERÍSTICAS

Este movimiento se inicia a los fines de la década del 80 en las escuelas norteamericanas, si bien es cierto que su extensión es rápida a otros continentes y se podría decir que hoy no existe país en que no se hable, discuta o se intente implementar este enfoque evaluativo alternativo.

Collins (1995) señala que esta forma de evaluación se "concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son

evaluados por sus pares y por el maestro y este a su vez aprende de y con sus alumnos" (véase Collins, J., Brown L. y Neuman, A. *Evaluación auténtica y multimedia*, citado por Jan Herrington y Anthony Herrington en "Higher Education, Research and Delopment", Vol. 17, N° 8, 1995).

Vale la pena detenerse en esta temprana concepción ya que de alguna forma no solo plantea lo que intenta ser sino que hace pública sus estrategias de auto y coevaluación lo que inmediatamente hace diferencia con el enfoque hetero evaluativo predominante. El carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos importantes de esta concepción ya que lo responsabiliza de su propio aprendizaje y reconoce al profesor solo un carácter de "mediador" entre los conocimientos previos y los nuevos.

Expresa que los procedimientos de evaluación actuales no entregan evidencias con relación al rango completo de aprendizajes de los estudiantes, y solo se centran en aquellos aspectos que a opinión del profesor constituyen lo importante de una disciplina. La evaluación de conocimientos específicos y en el mejor de los casos el alcance de destrezas básicas suele constituirse en el fin de la mayoría de los procedimientos de prueba. Si bien es cierto que existen intentos de que estos instrumentos involucren representaciones reales de actividades de clase, de interacciones sociales, del empleo de recursos múltiples, o de situaciones de la vida real, son esfuerzos muy limitados que no alcanzan a superar las características negativas anteriormente señaladas de los procedimientos de examen mediante pruebas. Por supuesto que no es posible descartar totalmente los tests y las pruebas sino que habría que buscar una resignificación y situación al interior de una amplia gama de procedimientos y técnicas factibles de ser utilizadas en la recolección de evidencias y vivencias de aprendizaje.

Como lo señala Condemarín y Medina (2000) "la evaluación auténtica se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados".

La evaluación auténtica se constituye así en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, de aquí entonces surge la función o propósito principal de una evaluación alternativa en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación (Figura 1).



Figura 1. Condiciones y supuestos de una evaluación auténtica (original).

En un afán de destacar las diferencias de este enfoque evaluativo alternativo frente al que mayoritariamente predomina en nuestros sistemas educativos latinoamericanos, se presenta a continuación un paralelo entre ambos sistemas evaluativos (Figura 2).

	EVALUACION TRADICIONAL	EVALUACION AUTENTICA
1. FUNCION PRINCIPAL	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje
2. RELACION CON EL APRENDIZAJE	Paralela al proceso del aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
3. INFORMACION REQUERIDA	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. TIPO DE PROCEDIMIENTOS	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. MOMENTO EN QUE SE REALIZA	Al finalizar un tema o una Unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. RESPONSABLE PRINCIPAL	Procedimiento unidireccional externo al alumno (hetero evaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. ANÁLISIS DE LOS ERRORES	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
8. POSIBILIDADES DE LOGRO	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. APRENDIZAJE SITUADO	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
10. EQUIDAD EN EL TRATO	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. RECONOCIMIENTO AL DOCENTE	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

Figura 2. Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico (original).

DE LOS PRINCIPIOS DE ESTA NUEVA PROPUESTA EVALUATIVA

Para llevar a cabo una propuesta evaluativa auténtica o alternativa diferente a la centrada en procedimientos de prueba, debemos partir considerando que gran parte de los nuevos planteamientos que esta encierra hoy no se cumplen o son ignorados, porque las normas administrativas (reglamentos) y condiciones laborales (horario y cantidad de alumnos) que actualmente rigen los sistemas educativos no lo permiten o desfavorecen su realización.

Por ejemplo, si nos preguntamos por qué no se evalúa la "afectividad", base de todo aprendizaje significativo, la respuesta, aunque discutible, es que pareciera que a los sistemas educativos formales les interesaría más recoger información sobre otros tipos de conocimientos, procurando ignorar que ambos tipos de contenidos confluyen necesariamente en la significación del aprendizaje. De igual forma, podríamos agregar que la utilización de instrumentos evaluativos uniformes no permite captar los grados de significación que los estudiantes brindan a los aprendizajes, impidiendo utilizar una diversidad de situaciones de evaluación que ayuden a conocer los distintos niveles de logro y el grado de dominio de los contenidos.

Otro principio que no se respeta es la integridad del proceso evaluativo, es decir, que al momento de requerir evidencias de los aprendizajes alcanzados, los mandatos de los profesores soliciten respuestas globales que involucren los diversos tipos de contenidos aprendidos por los alumnos y que no impere solo el reconocimiento de conocimientos parciales, obtenido mediante preguntas de "respuesta guiada", que solo invitan a la evocación y al recuerdo de una información fragmentada e inconexa.

Podríamos continuar poniendo ejemplos de lo que acontece en la práctica, pero el interés del artículo es llamar a reflexionar sobre la forma de generar estrategias que permitan establecer relaciones y compatibilidades entre el sólido discurso de parte de los estudiosos de la problemática evaluativa con la necesidad de los docentes de aula por poner en práctica enfoques y procedimientos de evaluación más acordes con las nuevas concepciones del enseñar y del aprender.

Continuar caracterizando a la evaluación como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje, constituye idealizar este proceso, ya que las condiciones en que se realiza actualmente no permiten cumplir con estas utópicas propiedades, sin embargo, al ser expresadas tan reiteradamente en nuestros escritos y comunicaciones parecieran propias de nuestra realidad educativa.

Las observaciones realizadas en numerosos y diversos establecimientos educacionales y las encuestas aplicadas a profesores y alumnos llevan a concluir que la enseñanza y, por tanto, la evaluación siguen presentándose en forma uniforme y grupal, ya que siempre está presente el comportamiento general del grupo-curso y

en consecuencia la preocupación por una educación diversificada que respete las diferencias individuales de los estudiantes sigue siendo muy limitada y casi inexistente. La evaluación no es concebida como un proceso inherente al aprendizaje, sino que se mantiene como un proceso paralelo con tiempos y lugares diferentes para su realización.

Por otra parte, los organismos que rigen los sistemas formales de enseñanza imponen exigencias curriculares centradas en la adquisición de determinados conocimientos, cuyo logro debe ser demostrado por los estudiantes en pruebas locales o nacionales destinadas a controlar el funcionamiento del sistema educativo, es decir, se parte del supuesto que tienen necesariamente que ser agentes de evaluación externa los que proporcionen evidencias válidas de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta panorámica educativa nos lleva a coincidir con lo que señala Santos Guerra (1996), en el sentido de que "la evaluación cumple con las exigencias puestas por el sistema en cuanto está dirigida a superar los estándares fijados, permitiendo seleccionar a quienes no superan las pruebas expulsándolos del sistema sin que exista una clara demostración de la relación entre el éxito académico y el éxito laboral social" (Véase Miguel Ángel Santos Guerra "Evaluación y comprensión").

Hemos sido testigos cómo se ha pretendido introducir en las instituciones educativas cambios paradigmáticos o modélicos con respecto a la Evaluación, sin tener presente que el cambio de una evaluación centrada en el comportamiento relativo de los estudiantes frente al aprendizaje (evaluación referida a normas) a una evaluación centrada en criterios absolutos que permitieran determinar logros individuales en los alumnos (evaluación referida a criterios), significó aproximadamente entre 20 y 30 años para alcanzar una aceptación mayoritaria. Es precisamente en este momento en que profesores y estudiantes se encontraban en pleno proceso de incorporación de procedimientos que fueran consecuentes con el modelo de "criterios" cuando surgen movimientos reformistas con un discurso mayoritariamente constructivista que induce a la búsqueda de nuevas formas para la evaluación de aprendizajes significativos y con sentido de parte de nuestros estudiantes.

El discurso esta vez apunta a la determinación y activación de conocimientos previos de los alumnos y al uso de diferentes estrategias para llegar a enlazarlos con los nuevos aprendizajes. Esto de una u otra forma significa brindar una nueva funcionalidad a los aprendizajes mediante la potenciación de la práctica y de los esquemas y estructuras cognitivas de los estudiantes. Se trata, entonces, de una nueva forma de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde, para la certificación de lo aprendido, se exigía la presencia de procedimientos evaluativos renovados o, por lo menos, de algunos que solían utilizarse excepcionalmente y se invita a abandonar aquellos que no aportaran el tipo de información que el nuevo modelo didáctico propugna.

El desconcierto generado en gran parte del profesorado y alumnado resulta a todas luces perfectamente entendible, ya que recién habían comenzado a incorporar a sus prácticas determinados principios y maneras de certificar los resultados del aprendizaje, cuando tienen nuevamente que comenzar a estudiar nuevas formas de realización. Por otra parte, asumir un determinado enfoque evaluativo e incorporarlo a las ya confundidas prácticas provoca una gran resistencia, independiente si el nuevo enfoque pareciera interesante y efectivo. Es la natural resistencia al cambio y a la innovación.

Frente a estas situaciones de conflicto, al profesor de aula le interesa conocer qué principios evaluativos tienen vigencia y cuáles tendrían necesariamente que erradicarse por tratarse de situaciones contrarias al modelo propuesto.

De los principios evaluativos que habría que considerar:

Procuraremos enumerar aquellos principios que, a nuestro juicio, deberían mantenerse, sin considerar las concepciones educativas que se quisieran incorporar, y expresar al mismo tiempo posibles acciones que favorecerían el cumplimiento de dichos principios.

1. De la continuidad y permanencia de la evaluación

Hoy más que nunca la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas en los procesos de aprender que en los resultados o productos de esos aprendizajes. Esto no debería ser sólo un decir, ya que se han podido constatar prácticas evaluativas que tienden a magnificar determinados momentos evaluativos, dándoles el carácter de una interrupción al proceso continuo del aprender, tal es el caso del empleo de técnicas como las interrogaciones orales o las pruebas escritas sorpresivas, tan comunes en los diferentes niveles de los sistemas educativos latinoamericanos.

Por otra parte, la desmesurada importancia que se suele dar a las evaluaciones formales de carácter acumulativo, prácticamente transformadas en exámenes finales, generan situaciones que restan fuerza a un proceso evaluativo que debiera caracterizarse por su permanencia y continuidad.

Un proceso evaluativo que esté fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado.

2. Del carácter retroalimentador del proceso evaluativo

El propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje, debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en consideración su incorporación significativa o su

relación con los conocimientos previos que posee cada estudiante. Esto necesariamente obliga al profesor a permanecer siempre atento a las posibles carencias o desviaciones que sufren los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las observaciones y correcciones pertinentes para que el estudiante reconozca, por ejemplo, lo discutible de sus relaciones conceptuales o la inconveniencia en la utilización de un determinado procedimiento, etc.

Lo anterior implica aceptar la presencia del error como una forma natural de aprender y que no necesariamente debiera conducir a su sanción. Las posibles carencias o deficiencias detectadas por el proceso evaluador solo deberían conducir a un mejoramiento permanente del proceso de aprender a través de la oportunidad de acceso del estudiante a actividades de refuerzo o profundización.

3. De los roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje

El proceso evaluativo en una concepción centrada en el logro de aprendizajes significativos enfatiza los roles diagnóstico y formativo, dándole una menor importancia a lo sumativo, entendido este último sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno.

Al respecto, habría que reconocer que no tienen ningún asidero las críticas que apuntan a descalificar los roles de la evaluación por considerar que éstos obedecen a un enfoque centrado en objetivos. El reconocimiento de los roles está por encima de los modelos y obedece a un aporte de los estudiosos para visualizar el carácter continuo de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el reconocimiento de la evaluación como un proceso legítimo de currículo y didácticamente, se garantiza con la presencia de los roles diagnóstico, formativo y sumativo.

En la figura expuesta a continuación se resume los roles de la evaluación como se visualizan en este nuevo enfoque (Figura 3).

4. De la propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje

La evaluación adquiere en esta nueva concepción didáctica un papel importante como elemento que permite mostrar al estudiante el nivel de logro de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación y coevaluación permanentes resultan formas adecuadas de obtención de evidencias durante el proceso de aprender, que refuerzan la idea que dichas evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o reconocimiento de indicadores de progreso fijados por parte del maestro.

El intentar separar las evaluaciones del proceso normal de aprendizaje es uno de los aspectos que actuarían como freno o retroceso en la búsqueda de principios válidos para una evaluación centrada en la construcción de conocimientos, por lo que en la medida que ambos procesos, aprendizaje y evaluación, permanezcan

CUADRO DE SÍNTESIS DE LOS ROLES DE LA EVALUACIÓN			
ROL	EVALUACIÓN DE INICIO DIAGNÓSTICO	EVALUACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVA	EVALUACIÓN AL FINALIZAR SUMATIVA
EFUNCIÓN PREFERENCIAL	Determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, creencias y/o prejuicios que posee el alumno.	Definir el nivel de progreso de los alumnos a fin de realizar actividades remediales o de reforzamiento.	Definir el grado de logro de un aprendizaje con el propósito de asignar una calificación.
ASPECTOS PREFERENCIALES QUE SE INTENTAN VALORAR	Conocimientos declarativos y procedimentales.	Conocimientos declarativos y procedimentales.	Conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.
PROCEDIMIENTO EVALUATIVO QUE SE UTILIZA	Pruebas escritas. Entrevistas. Autoinformes.	Módulos múltiples y narrativos. UVE y sistemática. Diagramas de flujo.	Pruebas situacionales o de desempeño. Sistema "portafolio".
DEFINICIÓN DE SITUACIONES DE EVALUACIÓN	Demstración de situaciones representativas de conocimientos, habilidades y/o destrezas previas adquiridas.	Demstración de situaciones representativas que evidencian el dominio de los distintos tipos de conocimientos.	Demstración de las competencias en situaciones de desempeño reales simuladas.
MOMENTO DE REALIZACIÓN	Al inicio de una unidad de aprendizaje.	Durante el proceso de desarrollo de una unidad de aprendizaje.	A finalizar una unidad de aprendizaje.
PROCESOS QUE ORIGINAN	Análisis de conocimientos previos. Nivelación personal.	Análisis de talentos o destrezas. Métodos alternativos de aprendizaje.	Análisis de resultados obtenidos. Reforzamiento personal.
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	Nivel de conocimientos, habilidades y/o destrezas previas que se manejan.	Nivel de Aprendizajes Significativos alcanzados.	Grado de dominio de las competencias de una Unidad y garantías de desempeño.
CERTIFICACIÓN	No debería originar certificación.	Puede originar calificaciones modificables.	Calificable conceptualmente.
ANÁLISIS DE RESULTADOS	Domnio de conocimientos previos favorables para el aprendizaje de una nueva Unidad.	Conocimientos parciales logrados expresados en términos de progreso o avance.	En términos de competencias que garantizan un dominio integral de una Unidad de aprendizaje.

Figura 3. Caracterización de los roles de la evaluación en un enfoque auténtico.

consustancialmente unidos se estaría realizando una labor sinérgica favorable a la reconstrucción de los contenidos aprendidos.

5. De la utilización de nuevos procedimientos de evaluación

El creciente uso de nuevos procedimientos evaluativos no ortodoxos que complementen la información obtenida mediante pruebas escritas u orales, es otro de los aspectos que habría que estimular como una forma de renovación del proceso de evaluar. Aceptar, por ejemplo, que cualquier instrumento o técnica aporta información sobre el aprendizaje de nuestros alumnos y que, en consecuencia, debiera ser considerado como un procedimiento legítimo de evaluación es uno de los aspectos sobre los que habría que insistir en esta nueva mirada crítica a nuestras prácticas evaluativas.

La gama de instrumentos y técnicas que hoy se están empleando para recoger evidencias de aprendizaje de los estudiantes resultan variadas: mapas semánticos y conceptuales, la UVE de Gowin y los gráficos de síntesis de prácticas como la elaboración de organigramas, ideogramas, flujogramas, etc. (Figura 4).



Figura 4. Nuevos procedimientos evaluativos para una evaluación auténtica.

DE LAS BARRERAS QUE SE OPONEN A LA INTRODUCCIÓN DE UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

No podemos finalizar este artículo sin enfatizar que el conocer es una manera de contemplar o de aproximarse a una realidad. Sabemos que los que la estudian, los que la observan, suelen hacerlo siempre con ciertos intereses particulares, por consiguiente, cuando se intenta resolver algún problema, la respuesta nace desde las propias categorías existenciales y valóricas, lógicamente mediatizadas por la cultura predominante en ese momento. A lo largo del tiempo, el pensamiento científico ha caminado entre dos líneas: una, la de las disciplinas, en que los conocimientos estaban organizados en función de un determinado paradigma y, una segunda, no disciplinaria, que estaba destinada a la solución de los grandes problemas humanos. Esta disyuntiva obliga a la autoridad educativa a tomar una decisión curricular equilibrada, ya que resulta difícil compatibilizar un currículum centrado en las disciplinas con otro que utiliza como eje central los grandes temas transversales que afectan a nuestra sociedad. Esta situación afecta al proceso evaluativo ya que no basta con cambiar el sistema curricular sin modificar las prácticas evaluativas de los profesores que lo van a implementar. Es el caso actual en que una gran cantidad de instituciones ha modificado sus planes curriculares a un sistema "centrado en Competencias", sin embargo, el profesorado que es el mismo y que no siempre ha sido capacitado para realizar una evaluación del desempeño, propia de un modelo centrado en competencias, sigue evaluando en función de un enfoque "centrado en objetivos".

También, podríamos señalar que siempre han existido dos movimientos culturales: uno de ellos, vinculado a grupos que ostentan el poder a escala global y que difunden la visión de la realidad desde sus particulares intereses y, un segundo, que emerge desde la identidad propia de cada localidad y de cada grupo humano. En este contexto, propiciamos una concepción educativa de máxima amplitud, globalizadora y holística, pero también respetuosa de nuestras particularidades idiosincrásicas y que podría constituir una respuesta acertada a la urgente necesidad de educar a los niños y jóvenes para un mundo que cada vez va adquiriendo una característica sistémica y que se encuentra sometido a un acelerado proceso de cambio.

Sin embargo, tenemos que reconocer que una gran parte de nuestras instituciones educativas no se encuentran preparadas para asumir esta importante y trascendental desafío. Si aceptamos que el éxito en nuestra sociedad se valora solamente por el dominio de los conocimientos de las disciplinas, entonces resulta un hecho de que se ha llegado a parcelar la realidad, limitando la perspectiva de los alumnos. La intención de que los estudiantes globalicen los diversos contenidos agregándole el necesario componente ético y valórico resulta una de las orientaciones más reiteradas de todos los procesos reformadores de nuestros países latinoamericanos. Sin embargo, de las intenciones a los hechos hay un gran paso y de ahí la preocupación de los especialistas y profesores de poder adecuar el trabajo educativo y especialmente el proceso evaluador hacia una perspectiva más holística del aprender y que se muestre más acorde con nuestra compleja realidad social.

Por otra parte, no debemos olvidar que diversos estudios han demostrado que nuestros estudiantes, cada día rechazan las formas tradicionales de trabajo empleadas en el aula, ya que les resultan tan contrarias a la cultura difundida a través de los diversos medios de comunicación. Por ejemplo, la cultura "ojo mano", que domina hoy a nuestros alumnos y les permite manejar con facilidad los medios informáticos y de entretenimiento (computadores, flippers, nintendos, Internet, etc.), tropieza con las metodologías de traspaso de información vía oral, empleadas por gran parte de nuestros profesores.

La dificultad para interrelacionar los distintos saberes es uno de los temas que los teóricos y especialistas educacionales aún no logran congeniar y, por tanto, los intentos del profesorado de cómo llegar a realizar la articulación de los distintos aprendizajes a partir de las disciplinas es sólo un reflejo de la complejidad que presenta el problema de la integración curricular. Otra de las tantas dificultades que se nos van a presentar en este nuevo intento curricular es llegar a vencer la tradición imperante, tanto en los docentes como en los estudiantes, de acumular saberes en torno a una determinada temática con la intención de llegar a crear nuevos objetos de saber.

Mientras las demandas actuales a los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, apuntan a que estén impregnados de una perspectiva globalizadora

los sistemas siguen desgastándose en enfoques parciales que generan solo conocimientos "estancos". Para solucionar los problemas e interpretar las situaciones y acontecimientos deberíamos utilizar las disciplinas como medios, relacionándolas entre ellas en menor o mayor grado, según el nivel de comprensión y análisis que se desee alcanzar.

Volviendo a la evaluación auténtica...

La evaluación auténtica se sustenta desde un punto de vista teórico en una serie de principios constructivistas del aprendizaje. Como por ejemplo, reconoce:

- la necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos conocimientos a fin de que cada estudiante genere su propia significación personal de lo aprendido.
- acepta que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje producto de poseer diferentes estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, etc.
- promulga que el aprendizaje va a ser motivador en el estudiante cuando asume las metas a conseguir.
- y valora el desarrollo de un pensamiento divergente en que resulta fundamental la crítica y la creatividad.

Sin embargo, debemos reiterar que existe un enfoque predominante en la evaluación actual que se contradice de alguna manera con este nuevo planteamiento y que más que proponer una integración y una salida a la problemática evaluativa genera discrepancias o disonancias fuertes que permiten constatar que existe una gran distancia hoy entre el discurso teórico y la práctica en las diferentes instituciones educativas.

Este enfoque está acorde con estructuras y métodos que han configurado un estilo y forma de trabajo que se caracteriza por:

- Una enseñanza grupal homogénea.
- Un énfasis en el desarrollo del pensamiento convergente o reproductivo.

Estos dos aspectos han colaborado a que la evaluación se reduzca básicamente a situaciones tales como:

- Predominio de procedimientos de prueba.
- Reglamentaciones que norman solo lo administrativo.

Por otra parte, no todo lo que realizan los profesores se hace en función de un enfoque didáctico determinado ya que al intentar introducir nuevos modelos generan prácticas contradictorias que afectan lógicamente la manera de realizar el proceso evaluativo a nivel de aula y que por sus incoherencias terminan afectando finalmente a los estudiantes.

Lo anteriormente expresado significa que las innovaciones que se han pretendido introducir en la educación formal en relación con el proceso de la evaluación no han sido aún plenamente asumidas por los profesores, y han generado solo mejoramientos puntuales y aislados que probablemente no han logrado configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje renovado. No tomar en consideración, por ejemplo, la estructura de gestión de las instituciones universitarias, los procesos de incorporación, formación y desarrollo profesional de los docentes o la complejidad propia de las diferentes disciplinas, es anticipar un fracaso en cualquier intento innovador de las prácticas evaluativas de nuestros docentes. Hoy en día los especialistas suelen dar una mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje por sobre los resultados, ya que consideran como importante el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento y la comprensión de los contenidos curriculares y su relación con la vida real. Esta concepción educativa exige el desarrollo de una evaluación mayormente individualizada y multidimensional que se contrapona con la concepción didáctica vigente, centrada en una enseñanza grupal y estandarizada.

Mientras exista una evaluación centrada exclusivamente en procedimientos evaluativos del tipo "pruebas" en que se solicita al alumno responder a mandatos en tiempos determinados por horario y las preguntas demuestren sólo el ingenio y creatividad del docente pero que resultan incongruentes con los aspectos enfatizados durante el desarrollo lectivo de un curso, será difícil que el modelo de autenticidad sea aceptado tanto por los docentes como por los estudiantes. Esta evaluación alternativa preconiza formas diferentes de trato con relación a la demostración de los aprendizajes por parte del alumno, como por ejemplo, instrucciones claras para responder criterios de aceptación de las respuestas formuladas a priori (rubrics), utilización de una diversidad de procedimientos no ortodoxos de obtención de información, etc. Debemos aceptar que aún existen docentes que han hecho de la evaluación un proceso difícil de vencer porque sus exigencias resultan para los alumnos desmesuradas, o porque utilizan preguntas que apuntan a sorprender al estudiante, o porque se aumenta la complejidad de lo exigido en aspectos determinados de la evaluación, o porque se modifican los criterios de corrección y calificación propuestos, etc. Debemos reconocer que todo lo señalado pasa fundamentalmente por una revisión a conciencia de las prácticas evaluativas con miras a un cambio actitudinal y de estilo de los profesores con respecto a determinadas formas de actuación docente y a un reconocimiento de la escasa autenticidad de las formas actuales de evaluación de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2003). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile (Segunda Edición).

- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. et al. (1992). *Los contenidos de la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
- Collins, J., Brown L. y Neuman, A. (1995). "Evaluación auténtica y multimedia", en *Higher Education, Research and Delopment*, Vol. 17, N° 8.
- Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso del portafolios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Performance-Based Assessment and Educational Equity*. En "Harvard Educational Review", 64,1.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). *Authentic Assessment in teaching in context*. En "Teaching and Teacher Education", 16.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- López, M. (1999). *A la Calidad por la Evaluación*. Colección Gestión de la Calidad. Escuela Española.
- Lyons, N. (1999). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Argentina: Agenda Educativa.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*. Argentina: Paidós.
- Monereo, C. (2003). *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*, en Revista "Pensamiento educativo" N° 32. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Novak, J. y Gowin D. (1983). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *Una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida*. Editorial Magisterio del Río de La Plata, Argentina.
- Schón, D. A. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Valencia, S. (1993). *Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase. Los por qué, los qué y los cómo*. En "Comunicación, Lenguaje y Educación" 19-20, pp. 69-75.
- Vigotsky, G. (1990). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

LOS RETOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: COHERENCIA EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

LEONOR MARGALEF G.

RESUMEN

En la primera parte del artículo se establecen algunas características para definir el concepto de evaluación formativa o auténtica y construir un referente común. A continuación se analiza el contexto universitario y sus condicionamientos internos y externos para incorporar metodologías innovadoras en el campo de la evaluación de alumnos. Por último, se profundiza en el reto de indagar sobre las prácticas de los profesores universitarios y la posibilidad de desarrollar diversas estrategias innovadoras de evaluación. La triangulación realizada mediante la autoevaluación, la co-evaluación entre pares y el profesorado garantiza la implicación de todos los participantes. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje permite la coherencia en el proceso didáctico y la vigilancia epistemológica.

Palabras clave: evaluación auténtica, evaluación formativa, enseñanza universitaria.

AUTHENTIC ASSESSMENT CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION: METHODOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL COHERENCE

ABSTRACT

In the first part of the article some characteristics are established to defined the concept of authentic assessment and to construct a common meaning. In addition the university context and its internal and external factors are analysed to incorporate new methodology in the student's evaluation field. Furthermore, the deeper knowledge about the practice of university professors and the possibility to develop several evaluation strategies are studied. The triangulation composed by self-evaluation, co-evaluation between peers and teachers guarantees the implication of all participants. The evaluation process teaching-learning gives coherence to didactic process and epistemology watch.

Keywords: authentic assessment, higher education, educational evaluation.

Leonora Margalef García. Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica, Directora del Plan de Formación pedagógica y apoyo a la docencia, Vicerrectorado de Armonización Europea y Planificación, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid - España. Correo Electrónico: leonor.margalef@uah.es

1. UN PUNTO DE PARTIDA: ¿ES POSIBLE CONSTRUIR UN REFERENTE COMÚN?

Está ampliamente reconocido que uno de los rasgos que caracterizan a los contextos educativos es la presencia permanente de la evaluación que todo lo impregna y lo condiciona (Jackson, 1992; Álvarez Méndez, 2003; 2001).

La evaluación se mueve en el conflictivo y complejo terreno de los valores y son justamente los valores que la guían y la forma en cómo se concretan, lo que hace que la evaluación se convierta en una forma de dominación o de emancipación, en una actividad de control o de aprendizaje, en sancionadora o estimuladora de procesos de mejora, en un acto de acreditación o trascienda a una acción formativa. El poder de la evaluación configura el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y los modos de interacción didáctica (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). Como indica Perrenoud (1990) la evaluación está en el corazón del sistema didáctico. Tocar la evaluación es tocar otras muchas piezas del sistema.

Es cierto que el campo de la evaluación es polisémico, y ya se ha discutido bastante en torno al mismo. Desde el punto de vista teórico hay acuerdo en asignarle a la evaluación una acepción amplia que abarca el enjuiciamiento sobre el valor de aquello que se evalúa. Pero, a pesar de ello, y de todos los sinónimos y adjetivos que acompañan al concepto "evaluación", en el ámbito pedagógico, y más concretamente del conocimiento educativo práctico, muchas veces no sobrepasa la estrecha acepción de evaluación entendida como calificación de alumnos sobre la base de una información obtenida a través de un determinado procedimiento o instrumento (Ángulo, 1994). Y esta acepción es todavía más predominante en el ámbito de la educación superior donde es difícil construir un referente común que incluya entender la evaluación desde una concepción amplia o alternativa en la que evaluar es también aprender, acompañar y guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Es importante reconocer que en el contexto universitario resulta difícil instaurar una cultura evaluativa que en diferentes ámbitos ha aparecido con la denominación de "evaluación auténtica".

En relación a esto último, no deja de parecer un contrasentido o una redundancia denominar como auténtica o formativa a la evaluación. En el ámbito educativo en el que todos los componentes del proceso didáctico deberían ser formativos "deberían educar" ¿sería posible hablar de una evaluación que no sea auténtica una evaluación que no eduque?

Bien es cierto que asistimos a una renovada cultura de la evaluación que ya no se limita sólo a los alumnos o a su rendimiento académico sino en la postmodernidad o, quizás podríamos precisar mejor, en el contexto de la globalización se ha generalizado la evaluación a los procesos y no sólo a los resultados, a los profesores, los directivos y al propio sistema educativo¹. Desde luego, en cada uno de este

ámbitos la evaluación cumple funciones diferentes y de acuerdo a sus finalidades utiliza procedimientos y herramientas propias. Ampliar estas dimensiones ha resultado un avance pero no quiere decir que no debamos reconocer las paradojas que encierran muchas funciones y propósitos, a veces contradictorios en los que se combinan enfoques y perspectivas que responden a supuestos básicos no siempre compatibles y, más aún, a finalidades que se encubren bajo discursos aparentemente críticos e innovadores.

Es un campo muy amplio, complejo, con un alto grado de interrelación entre los diferentes ámbitos de la evaluación pero en este artículo me centraré en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en los desafíos de plantear una evaluación alternativa que involucre a profesores y alumnos en una redefinición del significado tradicional de evaluación en la universidad.

Siguiendo a diversos autores (Álvarez Méndez, 2001; Ángulo, Contreras y Santos, 1994; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Margalef, 2001) podemos consensuar algunas características que nos permitan tener un marco de referencia común para entendernos cuando apelamos al concepto de evaluación auténtica o evaluación formativa, que es como prefiero denominarlo:

- Es una evaluación holística, el proceso se antepone al resultado.
- Es democrática, cuenta con la participación de todos los que intervienen en el proceso de evaluación.
- Es una actividad ética que parte de una explicitación de los criterios de evaluación. Remite a valores, intereses y expectativas.
- No es una actividad técnica sino política e ideológica.
- Se guía por la búsqueda de la equidad y no de la objetividad.
- Reconoce su dimensión valorativa y la búsqueda de la justicia.
- Utiliza como procedimientos habituales la autoevaluación y coevaluación.
- Es una actividad crítica que genera aprendizaje tanto para los profesores como para los alumnos.
- Es fuente de innovación y mejora de la propia práctica.
- Es eminentemente "formativa" o "educativa" porque persigue la calidad de la enseñanza.
- Asegura el éxito de los alumnos porque su seguimiento es continuo.

nes desde los organismos internacionales sobre la necesidad de ampliar e implementar nuevas formas de evaluación. (Informe de la OCDE, 1992 UNESCO-CEPAL, 1992, Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad; y en las normativas y Legislaciones sobre reformas educativas: en el caso de España. La LOGSE, 1990, incluye y legisla sobre la evaluación en todos los ámbitos, incluidos el propio sistema educativo).

¹ En este sentido, la década de los noventa ha sido muy fructífera en estudios y recomendaci

- Es integradora, individualizada y personalizada.
- Tiene en cuenta al alumno y al contexto.
- Es una actividad crítica de aprendizaje.

Desde esta perspectiva la preocupación por la evaluación supone plantearse una serie de cuestionamientos en torno a: ¿la evaluación es parte del aprendizaje? ¿los estudiantes aprenden de y con ella? ¿los procedimientos utilizados son éticos? ¿qué tipo de valores subyacen a los mismos? ¿quién define los criterios de evaluación? ¿quiénes participan en dicho proceso? ¿qué consecuencias sociales, personales y académicas se derivan de esta evaluación? Este tipo de cuestiones constituye la preocupación central de otra forma de concebir la evaluación, de otra manera de entenderla como intrínsecamente educativa.

Entendida la evaluación como un proceso que contribuye a la autonomía de los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su mejora y transformación, la evaluación se convierte en un proceso de investigación que no queda reducido solo a la calificación de los alumnos. Supone, principalmente, una valoración de todo el proceso y de todos sus participantes, por lo que requiere realizarse continuamente y utilizando una variedad de estrategias y procedimientos. De hecho no puede ser un añadido, una cuestión más que tenemos que hacer, sino una decisión consciente y fundamentada. Se trata de respetar la coherencia con los principios que sustentan una propuesta formativa y en el que todos sus elementos adquieren sentido:

...siguiendo un enfoque alternativo, próximo a la racionalidad práctica, las decisiones se toman sobre la base de un juicio bien informado, en el que el diálogo, el debate, la conversación, la crítica y los argumentos con los que cada uno defiende sus ideas entre los sujetos que intervienen es parte sustantiva que fundamenta las decisiones (Álvarez Méndez, 2001:90).

2. LA DIFÍCIL TAREA DE INNOVAR LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el contexto universitario actual, en el que la integración hacia el espacio europeo de educación superior² nos plantea diversos retos, nos referimos constante-

² El sistema universitario español se encuentra integrado en el espacio europeo de enseñanza superior que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) se amplía con la Declaración de Bolonia (1999) firmada por los Ministros de Educación de los países que conforman la Unión Europea, y se ratifica y consolida sucesivas Declaraciones de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005). Estas declaraciones suponen que los países miembros con un plazo fijado para el 2010 implantarán una serie de actuaciones centradas en:

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable mediante diversos mecanismos, entre otros la introducción de un suplemento europeo al título.

mente a un cambio de modelo educativo que supone un aprendizaje centrado en el alumno, un fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, un desarrollo de habilidades y capacidades críticas. Es cierto, que a través de diversos foros y encuentros ha comenzado un enriquecedor debate sobre cómo enseñamos, qué estrategias estamos utilizando, cómo podemos favorecer ese aprendizaje activo y autónomo de nuestros estudiantes. Pero, también es cierto que no siempre unimos este discurso al de la evaluación. Poco se discute sobre nuevas formas de evaluar que estén acordes a los nuevos modos de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la propia evaluación. Esto sin duda hace crecer "la sospecha de que el ámbito de la evaluación no es precisamente el terreno en el que la innovación se introduce con verdadera voluntad de cambio" (Álvarez Méndez, 2001: 49).

¿Realmente creemos que los métodos convencionales que usamos para evaluar a los alumnos necesitan cambiar?, ¿somos conscientes que los modos como concebimos la evaluación y los procedimientos que usamos condicionan qué y cómo aprenden los alumnos?

Ante el discurso progresista de la evaluación durante la enseñanza obligatoria tenemos que ser conscientes que en la práctica la evaluación formativa toma tantas formas y usos que poco tienen que ver con el discurso y no siempre nuestros estudiantes han aprendido de la evaluación "formativa". Por ello, no internalizan este modo de entender la evaluación y cuando acceden a la universidad actúan desde la experiencia en que han sido socializados, más aún en la última etapa de escolarización, en la que la función de selección aflora con toda rotundidad. Me refiero especialmente, en el último año de la Educación Secundaria No Obligatoria (Segundo de Bachillerato) y en lo que comúnmente se denomina "selectividad"³.

2. La estructuración de las titulaciones en un nivel de grado y otro de postgrado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover movilidad de estudiantes (Crédito Europeo).
4. Promover la dimensión europea de la educación superior.
5. Impulsar la cooperación institucional y desarrollar criterios y metodologías educativas comparables.
6. Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.
7. Desarrollar sistemas de garantía de calidad y mecanismos de certificación y acreditación.
8. Lograr plena integración de las tecnologías de la información y la comunicación.

Recientemente, en el I Encuentro Internacional de Rectores de España, Portugal y América Latina celebrado en Sevilla y organizado por Universia se ha manifestado la conveniencia de crear un espacio común iberoamericano de educación superior.

³ Aunque se ha generalizado el término selectividad para denominar el acceso a la universidad, la legislación determina que para el acceso a los estudios universitarios será necesaria la superación de una Prueba de Acceso que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conoci-

Por ello, llevar a la práctica una evaluación formativa en la educación superior es aún más complejo. En el ámbito universitario, en la gran mayoría de los casos, la evaluación queda reducida a una calificación, a una nota que certifica la cantidad de conocimiento que sabe el alumno dejando de lado otras habilidades y capacidades fundamentales que también deberían evaluarse, lo que veremos más adelante.

Sin duda, la evaluación en la universidad desempeña diferentes funciones y muy variadas. Funciones de formación, selección, certificación y acreditación; funciones administrativas, de promoción o recuperación; funciones de poder y control; de información y retroalimentación; funciones de orientación, ayuda y asesoramiento. En el caso de la evaluación de alumnos tendríamos que preguntarnos ¿hasta qué punto la evaluación cumple funciones que están más cercanas a un enfoque de evaluación formativa o auténtica? Hasta qué punto hemos sido capaces de introducir innovaciones que desarrollen una función educativa de la evaluación relacionada con:

- Proporcionar tiempo y atención a los alumnos.
- Tutorizar y apoyar sus procesos de aprendizaje.
- Facilitar diversos tipos y estilos de aprendizajes.
- Generar actividades de aprendizaje apropiada a los propósitos y finalidades manifiestas.
- Proporcionar una retroalimentación e información pertinente y en el tiempo adecuado que contribuya a que los alumnos aprendan, corrijan sus errores, completen sus ideas, remedien sus deficiencias, aumenten su comprensión, profundicen caminos y respuestas alternativas. Esto supone introducir el diálogo reflexivo.
- Descubrir las potencialidades que tienen nuestros estudiantes para determinados temas, capacidades, habilidades o destrezas. Estimular para que a través de nuestras prácticas educativas puedan desarrollarlas.
- Despertar intereses y estimular pensamiento creativo

En este sentido, Brown y Glasner (2003) nos advierten lo difícil que resulta introducir innovaciones en el ámbito universitario y nos proponen algunas indicaciones para poner en práctica una evaluación innovadora que evite frustraciones o falta de continuidad:

1. Considerar cuidadosamente la carga del trabajo del estudiante: en muchos casos no sabemos cuánto tiempo emplean los alumnos cuando proponemos métodos de evaluación innovadora. Tenemos experiencia limitada. Podemos aprender de ello, se requiere diálogo y feedback.
2. Adoptar medidas para mantener interés: fechas de entregas indicativas, guías, feedback continuos sobre la realización de las tareas. Se necesita mucha orientación al principio.
3. Introducir una nueva forma de evaluación con cuidado: puede haber resistencias de parte de los alumnos, explicar el porqué de esta forma de evaluar, identificar experiencias, analizar limitaciones de otros métodos.
4. Establecer unas guías y unos marcos claros.
5. Ayudar a los estudiantes a entender los criterios de evaluación y participar ellos mismos en la elaboración de criterios.
6. Prestar atención al cómo y al por qué se otorgan las calificaciones: corregir nuevas formas de evaluación como proyectos de grupo, exposiciones orales o portafolios es más novedoso y tenemos menos experiencia. Necesitamos aprender de la experiencia, a razonar los juicios, a prestar atención a los procesos. (Brown y Glasner, 2003: 101).

Ahora bien, quizás en este caso falta un factor clave, me refiero a que también tendríamos que prestar atención al profesorado y a la necesidad de compartir una concepción de evaluación coherente. Ello exige en muchos casos una reconstrucción de ideas, creencias y prejuicios fuertemente arraigados que si no se reconstruyen no se traducirán en acciones realmente innovadoras. Si no corremos el riesgo de que cambien los discursos, tal vez también cambien las formas pero no las finalidades, ni las funciones tradicionales de la evaluación. Introducir cambios en la evaluación, como señala Darling-Hammond (1994, 1994a), no garantiza la innovación a no ser que cambiemos las formas en las que se usan y conciben las evaluaciones. Es decir, pasar de mecanismos de selección a ayudas de diagnósticos, de referentes externos a recursos generados localmente y de indicadores de sanciones a aumentar oportunidades de aprendizaje.

En la universidad, la evaluación sigue ejerciendo una función esencial de selección y clasificación de los estudiantes. Si bien esta función no es exclusiva del sistema universitario sino que se inicia en las etapas de educación obligatoria, sí es predominante en este nivel. En este sentido es importante reflexionar que la evaluación no se limita al ámbito de la institución educativa sino que traspasa sus fronteras y actúa en las complejas relaciones sociales de jerarquía y poder. Las normas y procedimientos de evaluación son instrumentos para perpetuar desigualdades y jerarquías. Lo importante, siguiendo a Perrenoud (1990) es reflexionar sobre las consecuencias sociales de las jerarquías que construyen las instituciones educativas: a) siguen a los individuos más allá de su etapa educativa, no sólo desde

mientos adquiridos en él. Esto le concede a esta etapa un carácter selectivo. <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=991&area=sistema-educativo>. El sistema educativo español se estructura a través de: Educación Infantil (0 a 6 años), Educación Primaria (6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años), Educación Secundaria No Obligatoria (Primer y Segundo de Bachillerato, 16 a 18 años).

la interiorización que hace el sujeto de esas jerarquías sino también porque éstas son certificadas por diplomas; b) modifican la autoimagen del estudiante, sus oportunidades, su porvenir. El juicio que hace la institución de su valor se suma a las desigualdades culturales que escapa a la conciencia de los interesados; c) estas jerarquías escolares ocupan un lugar central y se articulan con la pertenencia a una clase, la renta y el poder.

Esto nos hace reflexionar que la cuestión de la evaluación de los estudiantes no es meramente académica ni se limita al ámbito del profesor, sigue a los alumnos más allá de su vida académica.

De todos modos, creo importante insistir en que la evaluación formativa, la función de la evaluación como aprendizaje y proceso de mejora no supone negar y más aún en la etapa universitaria, la función de acreditación que tiene que asumir como responsabilidad social. Reconocer la dimensión "educativa", formativa, comprensiva de la evaluación "no implica un menosprecio por la acreditación, y ni siquiera pensar que una propuesta excluye la otra, ya que el hacerlo implicaría desconocer que la enseñanza es una práctica social y que como tal le corresponde la legitimación de conocimientos" (Camilloni y otras, 1998: 103).

Lo que no podemos hacer es que esta función de acreditación sea la que articule los procesos de enseñar y aprender. Si hablamos de cambio en la formación universitaria, de una propuesta centrada en el aprendizaje del alumno, en su rol activo y participativo en la construcción de su conocimiento necesitamos desplazar esta función como eje articulador de nuestro proceso didáctico.

Por ello no basta sólo con cambiar metodologías, contenidos o modos de relación si no se desarrollan formas coherentes de evaluar. Tal vez, la evaluación puede contribuir a este cambio significativo y ser un revulsivo, una oportunidad para la reflexión y el planteo de procesos de cambio que exigen ante todo un cambio en uno mismo. "Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado" (Eisner, 1998: 102). Esto mismo lo podemos aplicar a la enseñanza en la universidad. Pero ¿cómo innovar en nuestras prácticas evaluativas?

3. EL GRAN DESAFÍO: PASAR DE LOS DISCURSOS A LAS PRÁCTICAS

En el terreno de las prácticas educativas es donde surge la mayor dificultad para hacer frente a una innovación en el ámbito de la evaluación. Quizás, en este caso se están buscando respuestas equivocadas, dado que la comunidad universitaria lo que busca mayoritariamente son nuevos instrumentos o procedimientos de evaluación, pero olvida una cuestión previa. Lo primero que debemos tener claro es el **para qué y por qué** enseñar y por tanto, evaluar. Para poder elegir estrategias y procedimientos de evaluación es útil preguntarse ¿para qué estamos evaluando? ¿qué estamos evaluando? ¿qué es lo principal? ¿cuándo deberíamos evaluar?

Es importante partir de estas reflexiones porque el profesor tiene mucho que decir a la hora de tomar decisiones sobre la evaluación de sus estudiantes, más aún en un contexto de amplia autonomía docente, como es el universitario. El profesor toma opciones en cuanto al momento de realizarla, a las técnicas que utilizará para evaluar, al contenido de la evaluación, a la frecuencia y al procedimiento, al cómo y en qué momento comunicará los resultados, qué uso hará de esa información y qué medidas adoptará a la luz de esos resultados.

Llevar a cabo una evaluación formativa y continua supone una opción que debe trasladarse a una toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre la integración de la evaluación en todo el proceso de enseñar y aprender de un modo integral que implica tener claros una serie de principios de procedimientos que tienen que concretarse en la acción. Entre los que puedo destacar:

- Superar la tajante división del tiempo de aprender y el tiempo de evaluar. Es bien sabido que esta separación es muy marcada en la universidad, existe un tiempo de enseñar y otro de evaluar, como bien destacan nuestros calendarios académicos. Un tiempo en el que los alumnos dejan el aprendizaje para después, para la preparación de los exámenes. Sin duda, esto es coherente con el enfoque transmisivo de enseñanza que se rompe en los casos en que el modelo didáctico cambia y se sustenta en una dimensión de construcción y reconstrucción de conocimientos. En una palabra, que el tiempo de clase, es tiempo de aprendizaje, evaluar es aprender y aprender es evaluar (Álvarez Méndez, 2001).
- Reconocer el conocimiento valioso y el conocimiento que merece la pena ser aprendido superando de este modo la división de unos conocimientos que son evaluados y otros que no forman parte de los procedimientos de evaluación. Ello supone romper el vínculo entre prácticas de evaluación y conocimiento valioso, en este caso, conocimiento evaluado "...las prácticas de evaluación dicen lo que tanto cuenta para los estudiantes como para los profesores. Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan, y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante" (Eisner, 1998: 102). Romper esta asociación es el primer desafío.
- Transformar la enseñanza y el aprendizaje en un proceso activo para llegar a la comprensión. Ello supone, por un lado, deconstruir los significados y las actitudes, mitos y formas de ver las cosas para, por otro lado, reestructurar mediante la reconceptualización y reconstrucción. Un modo de apoyar esta transformación es potenciar al alumno para la participación en el procedimiento de evaluación (Harvey y Knight, 1996)
- Utilizar una diversidad de estrategias y procedimientos de evaluación que abarquen diferentes habilidades y capacidades, ámbitos y estilos de aprendizaje, y especialmente, tenga en cuenta diversas dimensiones: intelectual, social, emocional y moral. Ello supone superar los estrechos márgenes de un pensamiento

convergente que exige la búsqueda de respuestas únicas, observables y uniformes. Plantear una evaluación que supere el dominio exclusivo de la dimensión intelectual exige partir de una concepción de enseñanza y aprendizaje que encierre un profundo respeto a las otras dimensiones que en el ámbito universitario parecen no tener cabida (Brockbank y McGill, 2002).

- Redefinir roles y poderes en el proceso de evaluación. Democratizar la evaluación no es tarea sencilla, exige dar voz a los que participan en el proceso de evaluación. En nuestro caso, exige compartir la responsabilidad de la evaluación con nuestros estudiantes. Responsabilidad no sólo en el diseño o en los instrumentos sino también en la calificación. Ello implica crear una verdadera comunidad de aprendizaje en el que todos contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. No sólo de lo que aprenden o lo que están aprendiendo sino cómo lo aprenden. "Hay que tener en cuenta la voz del alumno en el proceso de evaluación (...). No se trata solamente de otorgar mayor poder a los aprendices sino de admitir que no es posible conocerlos sin acceder a sus propios procesos de autocomprensión" (Hargreaves, Earl y otros, 2001:73).
- Personalizar la evaluación, romper su carácter técnico o burocrático es una tarea compleja. Exige correr riesgos, hacer frente a la incertidumbre e imprevisibilidad y ejercitar la autonomía intelectual, a la vez que reconocer la subjetividad y evitar los peligros de la arbitrariedad (Kushner, 2002).
- Consensuar y negociar los criterios de evaluación facilita el proceso de participación de todos los implicados en la valoración de sus actuaciones. Permite la transparencia de los procesos de evaluación, evita la arbitrariedad y garantiza la equidad. Los criterios de evaluación tienen que estar claros desde el comienzo para permitir informar las pautas de actuación y ayudar a los estudiantes a guiar su aprendizaje en un marco de participación guiada. Es parte fundamental de las características de continuidad, no se utilizan al finalizar sino que están guiando todo el proceso (Simons, 1999).

En este sentido, una evaluación continua es coherente sólo si se la entiende con fines formativos, la realizan los profesores dentro de las prácticas habituales de su trabajo y en un clima de fluida comunicación y diálogo reflexivo. Y por supuesto, si los alumnos aprenden a autoevaluarse a sí mismos y a sus compañeros. Es decir, si se comparte la responsabilidad de la evaluación y se convierte en una actividad crítica de aprendizaje.

Pero ¿qué evaluamos y cómo evaluamos en la universidad? Sin duda, no es fácil responder a esta pregunta sin correr el riesgo de caer en una simplificación o en una generalización, que no siempre es justa con el profesorado que resulta una excepción. Pero apelando a una serie de estudios en diferentes ámbitos y contextos Brown y Glasner (2003), Boud (1997) indican que en la educación superior evaluamos un conjunto muy limitado de habilidades, capacidades y conocimientos.

Con frecuencia, y más si utilizamos una evaluación tradicional en la que solemos anteponer el conocimiento teórico al práctico. Generalmente, en las evaluaciones se proponen actividades muy repetitivas (de allí el empeño de algunos estudiantes en ejercitarse en la resolución de exámenes de cursos anteriores) y aplicamos sistemas de evaluación similares durante la carrera a pesar de ser materias diferentes y proponernos diversos objetivos y finalidades. El propósito o la función que más bien predomina es el de la comprobación de resultados y no tanto de aprender a remediar errores, suplir omisiones o profundizar para una comprensión más amplia.

"Hay un reconocimiento de que la educación universitaria da credibilidad a cierto tipo de conocimiento... en general, podemos afirmar que la evaluación facilita el ejercicio de poder de los profesores sobre los estudiantes, que los estudiantes buscan pistas acerca de lo que puede ser objeto de examen, que tienden a ser evaluados en aquellos asuntos en los que es fácil evaluar y que esto potencia habilidades de bajo nivel, se fuerza a los estudiantes a reproducir ideas de una forma superficial" (Brown y Glasner, 2003:183).

Para intentar superar esta práctica evaluativa desde el Programa de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá⁴ hemos insistido en la necesidad de innovar en nuestra práctica educativa integrando también la innovación en la evaluación. Para ello iniciamos un proceso de investigación de nuestra propia práctica que nos permita generar conocimiento y mejorar los procesos de evaluación. No es tarea sencilla, por lo que comenzamos con un análisis de nuestra propia práctica y con una serie de talleres de reflexión en cuyo centro ha estado la problemática de la evaluación de los alumnos. El objetivo principal es primero indagar y develar nuestras concepciones, creencias, prejuicios, ideas y sobre los motivos y razones que las sustentan. Para luego, fruto del análisis, las lecturas y el soporte teórico avanzar hacia la reconstrucción de nuestras concepciones.

Como indican Brockbank y McGill (2002:45) y hemos comprobado en nuestra investigación, hay muchas pruebas de que la enseñanza y el aprendizaje han pade-

⁴ Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario que forma parte del Plan de Formación y Apoyo a la Docencia del Vicerrectorado de Armonización Europea y Planificación de la Universidad de Alcalá. Este programa está destinado a los profesores de reciente incorporación a la docencia universitaria. Su objetivo principal es contribuir al desarrollo profesional del profesorado de la universidad y brindar una formación integral en los aspectos básicos de los procesos didácticos que sean coherentes con los nuevos desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior. Es un programa de formación de 180 hrs. de duración que abarca una diversidad de estrategias formativas: talleres, grupos de trabajo, carpetas docentes.

ció el mismo desajuste entre los objetivos declarados por los profesores y lo que ellos mismos exigen a los alumnos. En la enseñanza superior, los objetivos de los docentes, en cuanto a la teoría profesada no siempre coincide con las teorías al uso, es decir, aquellas que llevan a la práctica. Muchos profesores se entusiasman y comprometen con el objetivo de contribuir a que sus alumnos se desarrollen como aprendices independientes y autónomos pero realmente al examinar con detenimiento sus prácticas, sus propuestas y metodologías de enseñanza así como estrategias de evaluación, se aprecia que en definitiva valoran todavía la dependencia, la reproducción, la identificación y la representación y pasan por alto, por ejemplo la creatividad, la originalidad y la búsqueda de alternativas diferentes o interpretaciones que no siempre coinciden con "la esperada". La realidad de la evaluación, es decir, la evaluación que se practica, es la que pone de manifiesto la teoría al uso. Sobre ella tenemos que actuar si queremos avanzar en propuestas realmente innovadoras.

Por ello si queremos establecer una relación de coherencia entre la teoría profesada y la teoría al uso y entre las intenciones declaradas y las actuaciones tenemos que vigilar la coherencia epistemológica y metodológica. Si el objetivo primordial en la universidad es facilitar el aprendizaje crítico, autónomo y reflexivo, la evaluación tiene que estar integrada a este objetivo y por tanto, tiene que ser coherente con este tipo de aprendizaje. Ello supondrá ejercitar otros modos de evaluar, entre los que podemos mencionar:

- Exámenes a libro abierto: reducen la dependencia de los estudiantes al aprendizaje memorístico. Demuestran habilidades de comprensión, relación, utilización de la información, argumentación.
- Estudio de casos: facilitan síntesis, análisis y evaluación.
- Simulaciones: ayuda a poner al alumno en situación real.
- Resolver situaciones problemáticas: resolver disponiendo de materiales situaciones desconocidas.
- Proyectos de indagación e investigación: facilita la producción de conocimiento y estimula la autonomía.
- Portafolios o carpetas de aprendizaje que integren las evidencias de lo que los alumnos han aprendido. No se trata de quedar en el ámbito de la recopilación sino avanzar hacia la reflexión de lo aprendido. Incluso no quedar en el ámbito de lo individual sino también avanzar hacia lo grupal.⁵

⁵ El uso de los portafolios se concibe en nuestro caso como una estrategia didáctica que permite integrar las actividades y tareas, reflexionar sobre los procesos y también los resultados. No se trata de una traslación de los portafolios o carpetas sólo como procedimiento de evaluación sino del planteamiento de una estrategia metodológica integral que brinda a los estudiantes la oportunidad para reflexionar sobre sus aprendizajes y a los profesores les

Pero este proceso que venimos describiendo queda incompleto sino pasamos a la acción, es decir, sino comenzamos a llevar a la práctica los principios de procedimiento que antes hemos definido como características de una evaluación formativa. Para ello, en nuestro Programa de Formación contamos con el espacio de los proyectos de innovación que facilitan la concreción de un nuevo "habitus" que nos ayuda a ir ejercitando prácticas educativas que integran la evaluación en el proceso de enseñar y aprender.

En este caso lo que como grupo de trabajo hemos acordado es construir situaciones educativas en las que partimos de:

- Explicar claramente los objetivos y propósitos de la evaluación, tanto en nuestros diseños curriculares como en la propuesta y presentación a nuestros alumnos.
- Definir en nuestros propios programas los criterios de evaluación. Este es un modo de hacerlos explícitos, transparentes y públicos. Aunque luego puedan ampliarse en la negociación con nuestros estudiantes.
- Proporcionar un feedback con significado para los estudiantes, para mejorar su actuación y profundizar en su aprendizaje.
- Llevar a la práctica una diversidad de estrategias y procedimientos de evaluación coherente con la finalidad y objetivos de lo que queremos evaluar. Ello supone adecuar la propuesta al contexto de nuestros alumnos, al tamaño del grupo y a las características del mismo.

Consideramos que elegir un método o procedimiento de evaluación es importante, por lo que necesitamos asegurarnos que estamos proponiendo a los estudiantes los procedimientos adecuados para que puedan demostrar lo que realmente han aprendido. Por ejemplo, si queremos que nuestros estudiantes lean más y demuestren lo que han leído entonces podremos pedirle que realicen un esquema, un mapa conceptual, una bibliografía comentada o un comentario de textos. Si queremos que profundicen y reflexionen, introduzcan sus opiniones y puntos de vista, entonces podemos evaluar mediante un ensayo o un artículo. Si queremos que apliquen y transfieran conocimientos podemos proponer la resolución de un caso o inciden-

permite evaluar sus logros. Además contribuyen a la autorreflexión ya que los estudiantes examinan sus trabajos y reflexionan en torno a ellos. Pueden comparar y analizar los cambios que van siguiendo. Es importante seguir una serie de fases interrelacionadas recordando siempre que tienen un carácter cíclico que permiten ir profundizando, completando y reconstruyendo el aprendizaje durante todo el curso. El portafolio tiene un carácter netamente procesual. Como ya advertí en otro trabajo Margalef (1997) es importante tomar precaución sobre las nuevas tendencias de la evaluación auténtica en cuanto no se restrinjan al producto y a la exhibición del trabajo del alumno ni se estimule sólo la dimensión individual del aprendizaje.

te crítico. Lo cierto es que si estamos hablando de aprendizaje activo, abierto, flexible, centrado en el alumno, la evaluación también debería responder a estas características y tener este grado de flexibilidad. La búsqueda de esta coherencia es lo que pretendemos llevar a cabo mediante la reflexión conjunta de los profesores y la propuesta de sus proyectos de innovación.

De todos modos, es importante partir del reconocimiento de que la preocupación no debe centrarse en el instrumento o procedimiento de evaluación en sí, sino en el uso que se haga del mismo, en el tipo de conocimiento que se ponga a prueba, en el tipo de preguntas o cuestiones que se formulen, en el tipo de respuestas que se esperan obtener, en el tipo de cualidad que se exija. En una palabra, en las finalidades y funciones que se le asignen a la evaluación y en los roles que se le asignen a los participantes del proceso de evaluación (Álvarez Méndez, 2001).

Para ello, una cuestión metodológica fundamental es la triangulación de diversas estrategias y procedimientos de evaluación así como de diferentes fuentes de datos y agentes participantes. En este caso, hemos consensuado unos procesos básicos:

1) Autoevaluación

La autoevaluación es la implicación de los propios estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje, tanto de su proceso como de su resultado. Se trata de que los estudiantes emitan juicios de acuerdo a los criterios previamente establecidos entre profesores y alumnos al comenzar el curso. Por un lado, la autoevaluación permite la reflexión de los estudiantes sobre los contenidos que han trabajado así como la metodología que han seguido. También ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de lo que han aprendido. Llevar a la práctica la autoevaluación es un modo de hacer partícipes a nuestros estudiantes de la concepción de la evaluación compartida, es decir, no sólo es cuestión del profesor, no se delega toda la responsabilidad en el profesor sino ellos también comportan esa responsabilidad dado que los propios estudiantes saben lo que han estudiado y han aprendido.

También permite al profesor conocer la valoración de los propios estudiantes y no sólo evaluar de acuerdo a su único criterio y fuente de información. En la enseñanza tradicional centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos, la autoridad para decidir lo que cuenta como conocimiento, lo que es importante que sepan los alumnos y lo que es importante evaluar y cómo, reside únicamente en el profesor. La concepción de la enseñanza que busca otorgar un rol participativo a los alumnos está centrada en los estudiantes, esta autoridad es compartida con los estudiantes. Una manera de compartir esa autoridad es a través de la autoevaluación como estrategia de aprendizaje y evaluación.

La autoevaluación, también, se ha utilizado para favorecer la motivación e implicación de los alumnos así como se ha convertido en un objetivo prioritario para

los profesores que desean contar con la participación de los alumnos en todo el proceso de enseñar y aprender.

Para Brown y Glasner (2003), Brockbank y McGill (2002), Burnaford (2000), existen claras conexiones entre la autoevaluación y la reflexión. Ambos procesos suponen centrarse en el aprendizaje y la experiencia. La reflexión contribuye a fundamentar los juicios de valor y a analizar retrospectivamente el proceso seguido.

Si se ha producido un aprendizaje críticamente reflexivo, el alumno será la primera persona que lo sepa. A través de la autoevaluación comunica lo que ha aprendido. La evaluación del procedimiento de reflexión requiere otras formas de evaluar, no vale un examen o un ensayo. Para evaluar el procedimiento reflexivo se pueden utilizar dos fuentes según Brockbank y McGill (2002:121):

1. Autoinforme: descripción del propio aprendiz que recoge un diálogo personal interno.
2. Informe ajeno: descripciones efectuadas por compañeros y profesores sobre la actividad reflexiva del aprendiz.

Una estrategia que permite reunir ambas fuentes son las carpetas de aprendizaje, en las que se puede incluir tanto la autoevaluación, en la que se destaque la experiencia del alumno como aprendiz así como la descripción de actividades y los resultados de aprendizaje.

Por ejemplo, podemos facilitar este proceso reflexivo mediante interrogantes tales como:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Qué me resultó difícil de comprender?
- ¿Qué necesito revisar y profundizar?
- ¿Sobre qué quiero saber más?
- ¿Qué interrogantes me surgen?

En esta línea se insiste en que los estudiantes comprendan que la autoevaluación no debe ser sólo de su esfuerzo, dedicación, tiempo invertido sino también de la calidad de los resultados: tarea individual y de grupo, trabajos, etc.

Como indicamos anteriormente no es sencillo involucrarse en un proceso de autoevaluación cuando no se han desarrollado habilidades para la reflexión. Es fundamental aclarar que para que esta instancia de autoevaluación sea factible se necesita de un proceso de maduración e implicación de los estudiantes, de una evaluación continua durante todo el curso y de un número de estudiantes que permita luego participar con fundamentos en la co-evaluación. Por ello, es necesario ayudar a guiar estos períodos de autoreflexión a través de tutorías, diálogos reflexivos y procesos de co-evaluación.

2) Evaluación entre Pares

La evaluación entre compañeros o pares, evaluación colaborativa o co-evaluación es otra fuente de evaluación que se enmarca en los principios de la evaluación formativa que venimos describiendo. Este tipo de evaluación se ha tomado en diferentes sentidos y con distintos niveles de alcance. En algunos casos, en su significado más limitado se restringe a la corrección por los compañeros de un trabajo, ejercicio o actividad. En un sentido más amplio en la línea de co-evaluación, a la que aquí hago mención, se refiere al feedback entre los estudiantes, a los aportes y señalamientos para un mejor aprendizaje. Cuando se aplica en este último sentido las investigaciones han mostrado que favorece la cohesión de los grupos, cumple una función de apoyo y guía y ayuda a los estudiantes a centrarse en el aprendizaje (Perrenoud, 2004; Brown y Glasner, 2003).

Algunas investigaciones han destacado que la evaluación por compañeros genera numerosos beneficios en términos de proceso de aprendizaje porque motiva el pensamiento, incrementa la confianza entre los estudiantes, desarrolla habilidades y capacidades comprensivas, a la vez que desarrolla habilidades sociales. Pero un aspecto fundamental que se ha destacado es que contribuye a una mayor autonomía en el aprendizaje del alumno. Autonomía que se traduce en la implicación en sus propios procesos de aprendizaje y en la responsabilidad que asumen al compartir el poder de la evaluación.

Una cuestión fundamental es cómo se trabaje en el proceso, la función que se le asigne y el sentido que se otorgue. Si se utiliza la evaluación por los compañeros únicamente como modo de aliviar el trabajo del profesor o como sistema de corrección y calificación, es obvio que no se desarrollarán las potencialidades que acabamos de mencionar.

Se han diseñado diferentes herramientas para la evaluación entre compañeros. Si se trata de un trabajo grupal, se puede realizar una primera fase de autoevaluación y luego una fase de puesta en común y evaluación entre los integrantes. Siempre partiendo de la explicitación de los criterios, por ejemplo:

- Asistencia a las reuniones del grupo.
- Aportación de ideas.
- Preparación previa del tema.
- Contribución al trabajo: presentación, redacción, búsqueda de información y bibliografía.
- Roles desempeñados en el grupo y contribución al proceso y a la tarea.

Si se trata de una evaluación de intervención de los compañeros, por ejemplo después de un seminario, una práctica, una presentación oral de un trabajo, un ensayo, se pueden diseñar criterios de evaluación y presentar un comentario de

cada uno sobre la actuación de los compañeros. También se puede diseñar un protocolo.

3) Co-evaluación del Profesor

La triangulación se completa con la visión del profesor. Sin duda, no se trata de su participación en el proceso final o para otorgar la calificación, sino que según hemos descrito su función de tutoría, orientación y guía ha sido constante. La responsabilidad en la definición de los criterios iniciales de evaluación para que sean transparentes y públicos es su primera tarea. La devolución constante de informes, correcciones, sugerencias y recomendaciones durante el proceso de aprendizaje, es una fuente de información fundamental para los estudiantes. Su participación en los procesos de co-evaluación garantiza la transparencia de los mismos.

4) Evaluación del Proceso

Nos permite aprender de las evaluaciones que los estudiantes realizan sobre diferentes aspectos del proceso y sobre nuestra labor como profesores. Durante el desarrollo de la asignatura y de acuerdo a las características del grupo, a cómo percibimos la marcha del curso proponemos una evaluación del proceso. Cada profesor selecciona sus propios procedimientos: un cuestionario, una evaluación espontánea y anónima, un grupo de discusión, entrevistas grupales, la identificación de puntos fuertes y débiles. Al finalizar la asignatura también realizamos una evaluación de todo el proceso. Explicamos a nuestros estudiantes que la finalidad de la misma es mejorar el proceso de enseñanza e introducir cambios para el curso siguiente, por lo que solicitamos su colaboración. Esta evaluación suele ser escrita y anónima y la planteamos básicamente con preguntas amplias y abiertas como:

- ¿Qué te han parecido los contenidos tratados durante el curso?
- ¿Qué añadirías o quitarías en relación a los contenidos propuestos?
- ¿Cómo valoras las intervenciones de la profesora?
- ¿Qué te ha parecido el proceso metodológico seguido?

En este sentido, tenemos muy claro, como advierte Elliott (1993), que los criterios de evaluación de nuestra enseñanza son diferentes de los criterios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. En el primer caso, nuestro interés está en todos aquellos factores que se refieren a cómo facilitamos u obstaculizamos las condiciones para que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades de comprensión, teniendo presente que no todos aprovechan esas capacidades.

Es importante señalar que los estudiantes realizan un análisis crítico y unas valoraciones sinceras que nos permiten completar nuestra propia autoevaluación y nos ayudan a replantear nuestra propuesta curricular, a introducir cambios e inno-

vaciones, a experimentar recursos y estrategias metodológicas con la preocupación de mejorar la calidad de nuestra práctica educativa.

4. CONCLUSIÓN

Como hemos visto, un reto importante para hacer realidad una evaluación formativa o auténtica en el ámbito universitario es utilizar procedimientos adecuados para convertir la evaluación en una experiencia educativa, tanto por el valor que en sí misma tiene como porque nos permite tomar conciencia de la calidad de la experiencia diaria en las clases y del tipo de conocimientos que pretendemos construir. Es nuestra responsabilidad como docentes diseñar y desarrollar estrategias de evaluación coherentes con los propósitos y las finalidades que guíen nuestras clases y a desarrollar procedimientos de evaluación que faciliten el aprendizaje autónomo y crítico de los alumnos. Por ello, insistimos en que la evaluación forma parte de la actividad cotidiana de nuestras prácticas educativas.

Sin duda el marco organizativo de la universidad actual no favorece este tipo de metodologías de evaluación, que se dan en casos puntuales y aislados o por profesores que asumen romper con el sistema. La estructura universitaria sigue favoreciendo prácticas de evaluación tradicional: la organización de exámenes, exámenes iguales para todos los grupos, la estructura de curso y la fuerte separación de asignaturas, los horarios, las organizaciones de "vigilancia". Sin duda, necesitamos cambios coherentes en todas las fases del proceso. De todos modos se pueden introducir evaluaciones relevantes que implican enfrentarnos a ciertas actitudes, prejuicios e ideas previas fuertemente arraigados, que muchas veces obstaculizan una auténtica evaluación y nos hacen ser "objetivamente injustos".

Boud (1997) indica que los profesores innovadores que defienden la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje, y podemos agregar en su evaluación, se enfrentan con las pautas tradicionales. La dificultad está en que no se aprecian los costes que significan para el profesorado enfrentarse a estas pautas. Quizás el principal coste es el de enfrentarse a uno mismo, reestructurar nuestras propias creencias y ser coherentes en nuestras propuestas.

Tenemos que insistir en que si queremos cambiar la enseñanza y el aprendizaje tenemos que cambiar la evaluación, evaluación y aprendizaje están estrechamente relacionados, se convierten en una misma actividad.

Los resultados de nuestra indagación nos han mostrado que la evaluación innovadora motiva a los estudiantes, se interesan más por sus estudios durante el desarrollo de las clases no postergando el aprendizaje para después, genera mayor compromiso e implicación, a la vez que les exige más dedicación y esfuerzo. Principalmente, por que también para ellos supone correr el riesgo de enfrentarse a la incertidumbre que rodea a las tareas de comprensión.

Otra conclusión importante es tener claro que en estas propuestas, la autoevaluación y co-evaluación se realizan en un contexto de diálogo en el que es fundamental partir de unos criterios claros y consensuados que permitan una valoración de las actuaciones de profesores y alumnos. En este marco los estudiantes no se limitan a aceptar estándares sin más, sino que aprenden fruto de un proceso interactivo donde los criterios informan y guían toda la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen*. Ensayos Críticos. Madrid: Miño y Dávila.
- Ángulo Rasco, F.; Contreras, J. y Santos, M. (1994). Evaluación educativa y participación democrática. En Ángulo Rasco, F. y Blanco García, N. (Comp.) *Teoría y Desarrollo del currículum*. Arcidóna: Aljibe. 343-367.
- Boud, D. (1997). *The challenge of problem-based learning*. Kogan Page: London.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. and Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad*. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Burnaford, G., Fischer, J. and Hobson, D. (2001). *Teachers doing research. The Power of Action Thorough Inquiry*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hamond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hamond, L. (1994). Performance-Based Assessment and Educational Equity. *Harvard Educational Review*, 64,1,5-30.
- Darling-Hamond, L. (1994a). National Standards and Assessments: Will they Improve Education? *American Journal of Education*, 102, 478-510.
- Elliott, J. (1993). Conocimiento, poder y evaluación del profesor. En Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*. Sevilla: Díada. 155-174.
- Camilloni, A.R.W., Celman, S. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Harvey, L. and Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y otros (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kashner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Margalef, L. (2001). La calidad educativa en la práctica de la evaluación cualitativa ¿mito o realidad? En Martín, M. (coord.). *La calidad educativa en un mundo globalizado*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Margalef, L. (1997). Nuevas tendencias en evaluación: Propuestas metodológicas alternativas. *Bordón*, Vol. 49, 2, 131-136.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 2ª ed.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.

EVALUACIÓN COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE O EVALUACIÓN AUTÉNTICA

IBIS ÁLVAREZ V.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar el proceso de evaluación del aprendizaje desde perspectivas educativas contemporáneas, teóricas y prácticas. Para ello se ha organizado en dos partes. En la primera de ellas volvemos la vista al proceso de enseñanza y de aprendizaje, metas actuales, marco teórico-metodológico que las sustentan y resultados constatados por recientes estudios educativos (PISA). En la segunda parte identificamos y describimos algunos referentes en torno a la evaluación auténtica del aprendizaje, como alternativa orientada a la mejora de las prácticas docentes. Esperamos con ello contribuir a pensar de manera renovada el tema de cómo diseñar y desarrollar la evaluación del aprendizaje socialmente deseable – evaluar el aprendizaje para la vida.

Palabras clave: evaluación auténtica, aprendizaje activo, aprendizaje basado en competencias.

ASSESSMENT AS A LEARNING SITUATION OR AUTHENTIC LEARNING ASSESSMENT

ABSTRACT

This article intends to analyse the process of the learning assessment, from the present practical, theoretical, and educational perspectives. It is composed by two parts. The first one review the teaching and learning process, present goals, theoretical and methodological framework that support them and the results verified by recent educational studies (PISA). In the second part is aimed to identify and describe some referents about what the authentic learning assessment is considered as an alternative assessment for improvement of the educational practices. It is argued by the author that this knowledge can contribute to think in a renewed way, about how to design and develop the evaluation of the socially desirable learning – lifelong learning' assessment.

Key words: authentic learning assessment, active learning, learning based on competences

Ibis Álvarez Valdivia. Dra. en Psicología. Profesora Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona-España. Correo Electrónico: ibis@arlene.alvarez@uab.es

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de investigación subvencionado por el MECED (SEJ2004/02458/EDUC).

INTRODUCCIÓN

Explorar la relación que se establece entre el proceso de enseñar - aprender desde la concepción de la evaluación que se instrumenta en éste parece recurrente. Sin embargo, el interés por el tema no se justifica por su novedad, en tanto las referencias al respecto vienen apareciendo en la literatura desde finales de los años 80, sino por la necesidad de clarificar el vínculo que se establece entre lo que se denomina genéricamente como "aprendizajes para la vida - "lifelong learning" (UNESCO) o aprender para el mundo de mañana "Learning for Tomorrow's World" (OCDE).

La motivación para enfocar este tema como objeto de esta comunicación gira alrededor del cuestionamiento a la evaluación del aprendizaje que resulta de este cambio paradigmático, focalizado hacia la formación y desarrollo de competencias en ambientes activos y auténticos de enseñanza y de aprendizaje, conceptualizados hoy día como "Buenas Prácticas Docentes" (Chickering & Gamson, 1987).

¿Qué implicaciones tiene para la evaluación esta concepción educativa? Y, en definitiva, ¿Qué y cómo evaluar? Obviamente, las respuestas a estas interrogantes, ante todo, comprometen una concepción de la enseñanza, que a su vez supone y determina una concepción de la evaluación pero no es suficiente, sobre todo porque no esclarece los procedimientos para que la evaluación sea pertinente y no remite a la función reguladora y de mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que es realmente lo que da sentido a la evaluación.

Partiendo de este supuesto nos parece más interesante realizar el análisis desde el resultado esperado. Es decir, comenzar por dejar claros cuáles son hoy día los aprendizajes que, como metas u objetivos, deben lograrse desde la enseñanza. A partir de esta definición, hablaremos entonces del proceso de la evaluación, de los roles de cada parte que participa en este proceso y de la función que se le adjudica en relación con la enseñanza y con el aprendizaje que se pretende.

En nuestra opinión, esclareciendo estas cuestiones, pueden pensarse modelos y modalidades de evaluación, sin ceñirse a patrones o preconcepciones de enseñanza. Más bien se trata de cuestionar la eficacia de las prácticas educativas, explorando el propósito de la evaluación e identificando el posible impacto que, desde tal enfoque, tiene este proceso en el logro de los objetivos del aprendizaje y en su mejora.

Punto de partida: ¿Qué deben aprender nuestros alumnos?

Desde principios del siglo XXI ha sido significativo el pronunciamiento de las máximas autoridades educativas, organismos e instituciones internacionales de todos los subsistemas, alrededor de la necesidad de introducir un cambio en los paradigmas de enseñanza y de aprendizaje, de modo que la educación corresponda a los nota-

bles e intensos cambios de la sociedad, denominada sociedad del conocimiento y sociedad global. Así, con diferentes matices y adecuaciones contextuales, se han proclamado declaraciones de principios que figuran como plataformas o documentos básicos para la proyección de la práctica educativa contemporánea. Un ejemplo de esta intención es la "Definition and Selection of Competencies" (Simone y Hersch, 2001) que fundamenta el DEELSA (Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs) en el que se aprueba la necesidad de impulsar la educación basada en competencias por su contribución al desarrollo personal, social y económico. En esta referencia se define el término *competencia* a nivel individual y se destacan competencias relevantes para el funcionamiento en grupos e instituciones sociales.

Los postulados que precisa y difunde este documento están relacionados con el concepto *competencias* como propósito educativo. Por tal concepto se designa un sistema de acciones complejas que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para el desarrollo de tareas exitosamente. Cada competencia está configurada por una combinación de conocimientos (incluye conocimiento tácito), habilidades prácticas, motivaciones, actitudes, orientaciones de valor y normas sociales que, en su conjunto, pueden ser movilizados para actuar efectivamente en relación con determinadas demandas de la práctica social. Demandas sociales externas, capacidades, disposiciones individuales y contexto son parte de la compleja naturaleza de la competencia. (DEELSA/ED/CERI/CD; 2002/9, Págs. 7-9).

Sin embargo, aun cuando este concepto esclarece cuestiones sustanciales, no ha de dejarse de lado que actualmente se aceptan, bajo la denominación de competencias, varios conceptos. Básicamente las diferencias en la definición de la noción de competencias se establecen en tanto el núcleo de su significado sea ubicado en la relación del sujeto con su entorno (situado socialmente) o en relación con la capacidad del sujeto en sí mismo (auto-eficacia). Extensivo y argumentado texto acerca de este tópico se encuentran el artículo referenciado en este trabajo, de M. Eraut (1998).

A pesar de la actual controversia acerca de la definición del concepto de competencia, desde este marco conceptual para la enseñanza y el aprendizaje, queda claramente expuesto que las competencias sólo son observables en la acción y en situaciones y contextos particulares que las requieren. Este presupuesto conlleva a que se reconozca el reto que representa para la educación atender, en sus propósitos, a las complejas y controvertidas demandas de la vida moderna, de la sociedad global y diversificada. Sobre esta base se declaran tres categorías de actuaciones clave para definir las competencias como metas de aprendizaje. Tales actuaciones suponen la participación exitosa en la vida social, en la comunidad, en la sociedad circundante y en el mundo del trabajo (ver Figura 1).

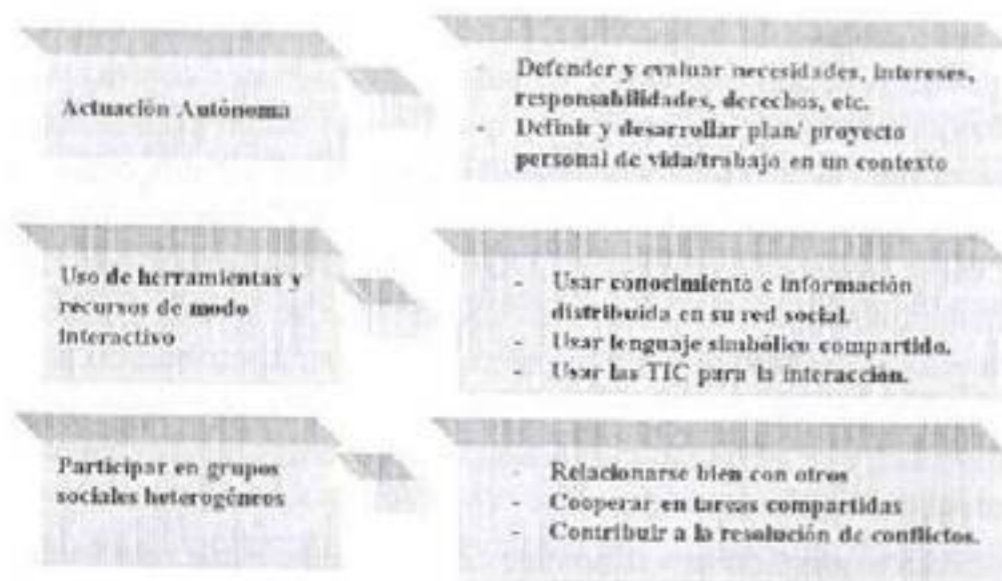


Figura 1. Actuaciones clave como base para definir las competencias.

Fuente: Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), 2000.

Desde esta plataforma se afirma el propósito concomitante de implementar la evaluación de las competencias. Se estimula y se reconoce la necesidad de la colaboración interdisciplinaria para desarrollar investigaciones teóricas y empíricas que permitan llevar a cabo sistemas de evaluación coherente con el principio de aprendizajes para la vida y de la enseñanza orientada al desarrollo de competencias. (DEELSA/ED/CERI/CD; 2002/9: 4). Este principio, como es ampliamente reconocido, requiere vincular, constructivamente, los procesos de enseñar, aprender y de evaluar (Biggs, 1996).

De otro lado, esta concepción del aprendizaje remite a una definición de la naturaleza del conocimiento que ha de aprenderse. En este sentido nos parece coherente y subyacente la noción de conocimiento tácito, como conocimiento adscrito a la noción de competencia. No obstante, en este marco, puede ser útil su esclarecimiento, antes de remitirnos al análisis de su evaluación.

¿Saber Qué o Saber Cómo?

Para explorar en detalle las diferentes maneras por las que un ser humano llega al conocimiento, sería importante definir lo que se entiende por este último.

En tanto el conocimiento es un proceso activo, consciente, a través del cual se logra una nueva unidad de significado, el conocimiento individual es necesario pero no suficiente. En la misma medida el conocimiento está determinado por el contexto en el que se adquiere y se utiliza.

Las categorías 'saber qué' y 'saber cómo' se utilizan con frecuencia para analizar la multiplicidad y complejidad de los amplios dominios de la acción humana.

El 'saber qué' también llamado conocimiento declarativo, pone énfasis en la capacidad de estructurar la experiencia por medio de conceptos, causas, efectos, razones y finalmente en la prescripción de leyes científicas universales. Sus productos se definen normalmente como ideas o abstracciones. Este tipo de conocimiento no requiere de validación por medio de la experiencia personal. En otras palabras el 'saber qué' es explícito porque los seres humanos pueden hablar acerca de él, poniendo en palabras las unidades de sentido que llegan a conocer o construir. En el centro de esta categoría de conocimiento se encuentra la noción de que las ideas y los significados que se encuentran, pueden ser memorizados, recuperados repensados, relacionados y transmitidos en forma verbal.

Por su parte, el 'saber cómo' o conocimiento procedimental, es el reconocerse poseedor de la habilidad de ejecutar una acción, es un conocimiento que los individuos no pueden hacer explícito por medio de descripciones verbales.

Este tipo de conocimiento, a menudo tácito, está asociado a formas específicas de competencias al estar enclavado en el conjunto de experiencias en las que se utiliza. "El conjunto de experiencias consiste en un conjunto de episodios sucesivos que exigen usar el conocimiento en diferentes situaciones" (Eraut, 2000:133).

Visto así, los procesos involucrados en la producción de este tipo de conocimiento parten de la comprensión de la situación, actualización de conocimientos / representaciones previas *-fase de socialización-*; éste da lugar al reconocimiento de ideas / conceptos relevantes y consecuentemente a re-significar el conocimiento de modo que corresponda al contexto o situación en las que se ha reconocido inicialmente *-fase de contextualización-*. Por último, este activo proceso estimula y conduce a la integración del conocimiento en un plan de acción *-fase de interiorización-* e impulsa a utilización para transformarlo y/o aplicarlo *-fase de aplicación-* (ver Figura 2).

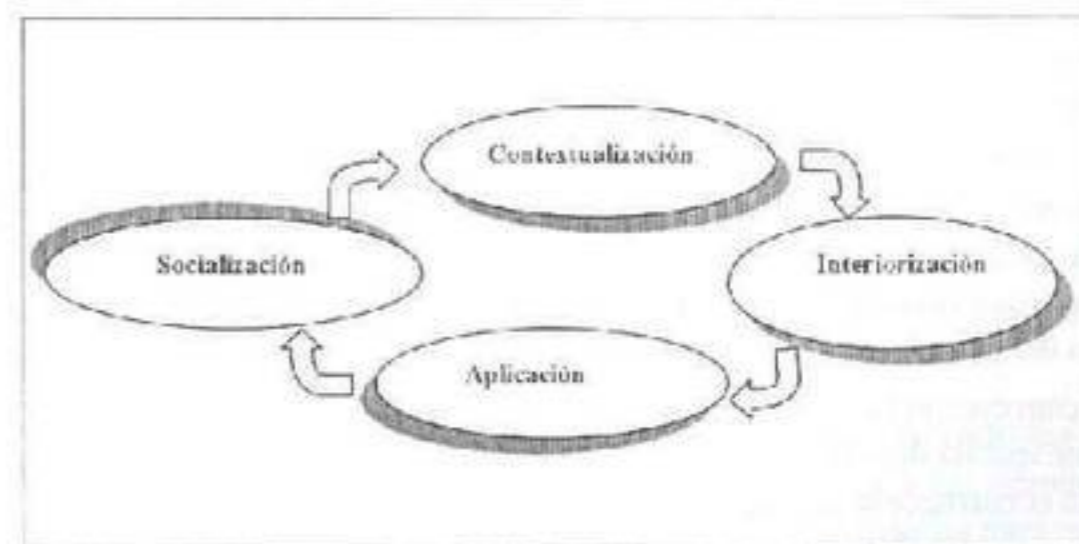


Figura 2. Proceso de producción del conocimiento procedimental.

En resumen, el conocimiento tácito es por propio derecho otra manera de proporcionar una visión válida del mundo, pero la característica de este modo de cuestionarse es más intuitiva que la utilizada en el conocimiento explícito. A diferencia de este último, el conocimiento tácito puede contribuir a encontrar sentido mediante la estructuración de la experiencia en un modo más personal, profundo y subjetivo. El conocimiento tácito es 'conocimiento vivido' en el sentido que mediante la participación en cualquier actividad los individuos tienen acceso al aspecto cualitativo de lo que están realizando.

En nuestra opinión la descripción del proceso de producción y transferencia del conocimiento tácito involucra significativamente la capacidad de pensar y de actuar o lo que es lo mismo, subraya el procedimiento de "aprender haciendo" (*learning by doing*, Gibbs, 1988), implícito en el aprendizaje orientado al desarrollo de competencias.

Aunque el aspecto cualitativo de la realidad puede ser apreciado objetivamente, el descubrimiento y/o verificación del aspecto cualitativo de la realidad debe ser experimentado, 'vivido'. El conocimiento explícito puede contribuir al encuentro de la verdad teórica, pero el conocimiento tácito como logros intencionales puede promover el descubrimiento de la 'verdad vivida', es decir, permitir hablar sobre la eficacia de una determinada estrategia de actuación.

Para que un conocimiento no sea inerte, inactivo, es imprescindible que se acompañe de otro conocimiento sobre cuándo y por qué ponerlo en funcionamiento; en resumidas cuentas se trata de aprender a reconocer las variables relevantes de un problema en diferentes contextos, de reconocer las condiciones que demandan una determinada actuación, de adquirir lo que algunos autores han denominado conocimiento condicional o estratégico (Paris y otros, 1983; Pozo, Monereo y Castelló, 2001). En términos generales este conocimiento englobaría el conocimiento de lo que se sabe y no se sabe en relación a una tarea, el conocimiento de cuándo otro conocimiento (dato, principio, técnica, actitud) es necesario y el conocimiento de aquello que debe hacerse para continuar realizando la tarea o aprendiendo un determinado contenido, sin detenerse (Monereo, 2003). ¿Qué otro propósito puede tener la educación que no sea éste?

Entonces, en lugar de preguntar qué actividades han de aprenderse a realizar, la pregunta fundamental ahora con respecto a lo que debe aprenderse es cómo se realiza una determinada actividad. La centralidad del cuestionamiento ha pasado del reino del qué al del cómo.

Esta concepción nos ayuda a comprender el proceso de transferencia del aprendizaje que resulta de resituar el conocimiento en un nuevo contexto, acción que da lugar a la construcción de nuevos significados (ver Figura 3).

Visto así, el mejor aprendizaje será el aprendizaje situado (Billet, 1996) lo cual comprende tanto su localización como el conjunto de relaciones sociales que dan lugar a las actividades en las que el conocimiento se hace significativo.

- ✓ Estimula la actuación individual y en grupo
- ✓ Ayuda a comunicar el conocimiento.
- ✓ Mantiene bajo control crítico la acción por la necesaria relación que exige entre los aspectos de la ejecución con los resultados esperados.
- ✓ Construir "productos" implica la toma de decisiones y el razonamiento crítico.

Figura 3. Aportaciones del conocimiento tácito al proceso de aprendizaje.
Fuente: Eraut, M. (2000). Non formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*; Mar 2000, 70, 113-136.

Desde el Constructivismo al Aprendizaje Activo y Situado ¿Cómo debe ser la práctica educativa?

Históricamente el proceso de enseñanza aprendizaje ha estado influido por enfoques que dan preponderancia a la transmisión y adquisición de conocimiento proposicional. El conocimiento explícito ha predominado respecto al conocimiento tácito, los sistemas escolares se han basado en programas de estudios dirigidos a lo que se puede conocer y decir sobre la realidad en lugar de actuar sobre esta. La enseñanza académica, la que promueve solo el conocimiento teórico, se considera un elemento que libera mientras que los saberes prácticos se han de considerar limitados en su alcance (Biggs, 1999).

La práctica educativa, con foco hacia el aprendizaje y desarrollo de competencias, requiere concebir el aprendizaje como una construcción activa y social de conocimientos, de forma reflexiva y, sobre todo, con estrecho vínculo al contexto de referencia del objeto de estudio, por ejemplo: *Aprendizaje Situado* (Lave & Wenger, 1991; Billet, 1996); *Aprendizaje Basado en Problemas* (Anderson, 1993; Woods, 1995; Felder & Brent, 2003; Harrington & Timothy, 2004); *Aprendizaje Activo* (Chickering & Gamson, 1987; Bonwell & Eison, 1991; Cook & Hazelwood, 2002).

Qué corrobora la evaluación actual a los sistemas educativos de los países considerados más avanzados. Proyecto PISA

Los padres y demás personas que están alrededor de la educación continua se cuestionan con frecuencia si el actual sistema prepara realmente a los alumnos para enfrentar el reto de la sociedad "moderna". Es decir, si los capacita para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Correspondiendo a esta demanda social la Organización para la Cooperación y

el Desarrollo Económico (OECD) en colaboración con 30 países miembros ha puesto en marcha el estudio conocido como PISA, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, siglas en inglés "*Programme for International Student Assessment*".

El estudio se realiza cada tres años, desde el 2000, para evaluar los conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años, en los principales países industrializados. Un rasgo clave del enfoque de esta rigurosa evaluación es justamente la introducción del concepto de competencia concebido como la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y de analizar, razonar y comunicar sus ideas con eficacia, al tiempo que resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas, que les son presentados como situaciones de evaluación.

Las pruebas que se aplican no miden los conocimientos que se enseñan en la escuela, porque abarca muchos países y los programas difieren entre uno y otro lugar. Lo que busca es medir cómo están concluyendo los jóvenes la educación básica en términos de competencias que son necesarias para la vida en una sociedad de alto nivel de desarrollo.

De modo general la intención de esta evaluación intenta dar respuesta a preguntas sustanciales en relación con el futuro desempeño social de las actuales generaciones. Indaga básicamente sobre las cuestiones siguientes

- ¿Qué tan bien preparadas están las personas jóvenes de hoy para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento?
- ¿Pueden comprender textos complejos y entender lo que están leyendo?
- ¿Pueden utilizar las matemáticas y la ciencia que aprendieron en la escuela para tener éxito en el mundo que descansa cada vez más en los adelantos científicos y tecnológicos?

Sobre todo, la relevancia de la evaluación del aprendizaje a través de PISA, en significativa medida, se explica por el innovador formato sobre el que implementa la evaluación, en tanto no se limita a valorar los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también les informa sobre su propia motivación para aprender, sobre su autovaloración y sobre sus estrategias de aprendizaje. El marco conceptual y metodológico, preguntas liberadas y reportes de resultado de cada aplicación de este estudio pueden consultarse en la página del MEC, Estudios internacionales de evaluación <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>

PISA aporta indicadores internacionalmente comparables que proporcionan una visión de los factores que influyen en el desarrollo de habilidades en la casa y en la escuela, y cómo estos factores interactúan. Estos indicadores se convierten en una herramienta única en materia de mejores prácticas (benchmark) en las que pueden basar la toma de decisiones autoridades y entidades, que han de definir opciones de políticas educativas y supervisar su impacto.

Los informes sobre los resultados contienen para un significativo número de países participantes datos poco satisfactorios. Por ejemplo, en México, país con mejores resultados en Latinoamérica, por encima de Brasil y Chile, pocos estudiantes alcanzan el nivel de desempeño alto y muchos se desempeñan pobremente y con la posición peor para los muchachos que para las muchachas (Martínez Rizo, 2003).

El último informe PISA sitúa a los estudiantes españoles en el puesto 26 y por debajo de la media de los países desarrollados por sus conocimientos en matemáticas. Estos resultados son incluso peores que los del informe elaborado en 2000 en el que se medía la habilidad lectora (Martín de Ciria: 2005).

No existe un factor único que por sí sólo explique por qué algunas escuelas o países tienen mejores resultados, pero hay algunas políticas y prácticas escolares que tienden a ser asociadas con el éxito.

En primer lugar se hace evidente que el desempeño del estudiante actualmente necesita ser analizado en el contexto de las realidades económicas contemporáneas y de la historia de los países. Por ejemplo, el nivel educativo de los padres tiene una influencia importante en la educación de los hijos, y en la medida que la educación de los adultos se incrementa, la educación de las generaciones subsecuentes recibe una influencia positiva. Esencialmente el informe de PISA sugiere que, en países donde hay un grado más alto de autonomía escolar, el desempeño de los estudiantes tiende a ser más alto (OECD, PISA, 2003).

Incrementar el rango de participación en la educación secundaria superior e incrementar el desempeño promedio no será tarea fácil. Requiere de recursos en un contexto en donde existen demandas que compiten por los recursos disponibles.

No obstante, desde las aulas, desde la revisión de nuestras prácticas docentes, podríamos avanzar en la dirección que reclama este resultado, que definitivamente es un reclamo social. Revisar las actuales formas de evaluación, cuestionar su adecuación e intentar convertirla en el catalizador del cambio necesario, representa, en la práctica, adelantarnos al impacto de evaluaciones externas, como PISA, o mejor aun, otorgarle a la evaluación su genuina función de mejora del proceso de enseñar y de aprender.

Este análisis preliminar por sí mismo advierte la necesidad de un cambio imperativo, sustancial, en las tradicionales formas de enseñar y de aprender y, consecuentemente, en la forma de evaluarlo, que desde nuestro punto de vista puede ser el catalizador del cambio. En relación con ello, la primera cuestión que se impone responder y argumentar sería cómo debe ser la evaluación, para qué, etc. En otras palabras, si como ha quedado justificado en diferentes estudios, las pruebas referidas a normas deben ser evitadas, en tanto no están dando cuenta de los aprendizajes necesarios o incluso de los reales aprendizajes de nuestros alumnos, cuáles tipos de instrumentos de evaluación serían más adecuados para aprendizajes que hayan sido logrados en ambientes de enseñanza con enfoques más constructivistas,

donde los estudiantes trabajan en colaboración y con una variedad de herramientas y recursos, sobre actividades auténticas. Intentaremos en lo adelante construir una respuesta como alternativa a la evaluación del aprendizaje deseable.

Evaluación auténtica vs Evaluación tradicional

La respuesta a la interrogante acerca de cuál y cómo debe ser la evaluación del aprendizaje parece abarcar el significado general de una variedad de términos empleados en la literatura para describir "formas alternativas de evaluación", tales como evaluación auténtica, evaluación basada en el desempeño, evaluación de materiales contenido en carpetas (portafolios), entre otras (Herrington, 1998). Algunas investigaciones han intentado ser mucho más específicas en cuanto a las características de este tipo de evaluación, por ejemplo, Wiggins (1990), cuyos trabajos han sido ampliamente divulgados y reconocidos, en tanto esclarecen y refinan esta definición, en contraste con la evaluación tradicional.

La evaluación auténtica es una expresión genérica que describe una variedad de nuevos enfoques sobre la evaluación (Torrance, 1995; Torrance & Pryor, 1998). Un concepto cercano a este es de la evaluación formativa. Esta idea está ampliamente argumentada en las evidencias de investigación empírica que demuestran el significativo impacto en los logros de aprendizaje de lo que también se denomina evaluación informal (Lockwood & McLean, 1996). La implicación básica del término "auténtico" está referida a que la evaluación se basa en tareas que han de ser realistas. En la práctica esta definición representa un desafío a la tradición de evaluar en el aula y a base de pruebas de lápiz y papel (examen tipo test).

La fórmula tradicional y extendida de evaluación sumativa, al poner atención en el resultado, obliga a utilizar procedimientos o pruebas sobre "trabajo" terminado. De este modo se separa la evaluación de la enseñanza, en tanto esta tiene lugar cuando supuestamente se ha conseguido el objetivo y más bien para el estudiante es un acto de hacer público su conocimiento o lo que es peor, someterlo a examen. Tales procedimientos no son lo suficientemente flexibles como para explicar las diferencias culturales que participan de la construcción del conocimiento y del aprendizaje. Además, son empleados, fundamentalmente, para establecer un orden entre los estudiantes, más bien que para determinar el nivel de comprensión de los mismos.

Al contrario de las tradicionales fórmulas de evaluación sumativa, la evaluación auténtica significa que la evaluación se planifica y se desarrolla al mismo tiempo que se enseña (Black & William, 1998).

El cuestionamiento esencial parece ser la noción de autenticidad atribuida a la evaluación. Procuraremos esclarecer estos enunciados clave desde definiciones extraídas de una significativa revisión de fuentes bibliográficas al respecto, al tiempo que introduciremos nuestro punto de vista y derivaremos algunas implicaciones de

este enfoque de la evaluación para las prácticas educativas. Algunas sugerencias para el diseño de actividades de evaluación basada en estos argumentos pueden consultarse en el Anexo 1, extraídas de la compilación que cita Biggs bajo el rótulo de "Evaluación para un aprendizaje de calidad" (Assessing for learning quality- Biggs; 1999:141-203).

¿Qué es lo auténtico en la evaluación?

"Auténtico" es un concepto relativo. La distinción de autenticidad solo se establece en comparación con alguna otra "realidad" (Honebein, Duffy & Fishman, 1993). El carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Otra cuestión esencial que explica lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognoscitivas, las cuales deben corresponder a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos o como futuros profesionales.

Tales criterios se argumentan también desde el reclamo de la formación y desarrollo de competencias, o lo que es lo mismo, desde una concepción del "saber" como "saber hacer", es decir, la integración y coordinación de conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos. El carácter auténtico de la evaluación simplemente exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica (aprender haciendo- "learning by doing").

Por tanto, es auténtica toda la situación de aprendizaje o lo que es lo mismo, deben ser auténticos todos los elementos que la configuran (Gulikens, Bastiaens & Kirschner, 2004).

En pocas palabras y a manera de síntesis de este preámbulo para el análisis de la evaluación en relación con el proceso de enseñar y de aprender, las definiciones que se pueden revisar en la línea de situaciones auténticas de aprendizajes, bajo categorizaciones diversas, se refieren a dos atributos esenciales:

- Diseños que preservan la complejidad de la vida real, con toda su riqueza situacional.
- Actividades que en sí mismas tienen integradas la evaluación.

A partir de estos focos de atención intentaremos en lo adelante describir y conceptualizar la evaluación derivado del presupuesto de su carácter auténtico. Es decir, explicar la evaluación desde el interior de una auténtica situación de enseñanza y de aprendizaje. Lo auténtico de la evaluación es entonces su constitución como situación de aprendizaje.

Retomando la arquitectura de la situación de aprendizaje auténtica arriba presentada, en los apartados siguientes intentaremos explicar los principios, que a nuestro entender, hacen auténtica las diferentes dimensiones de la evaluación.

Autenticidad del Objeto y del Sujeto de la Evaluación

Gulikers, Bastiaens & Martens (2005) argumentan que lo que hace auténtica la evaluación es justamente la evaluación basada en *tareas reales* lo cual resulta un condicionante para lograr el desarrollo de competencias, enseñar y aprender el planteamiento y la resolución de problemas cotidianos, entiéndase *tareas auténticas*.

La necesidad de contextualizar la evaluación en tareas interesantes, auténticas, de la realidad vital, es descrita como uno de los elementos cruciales de la evaluación "alternativa" o evaluación basada en competencias (Birenbaum & Dochy, 1996). Dochy describe la evaluación como la aplicación del conocimiento a casos actuales, casos auténticos, pertenecientes a mundo real.

La tarea de aprendizaje se describe como la unidad instruccional básica (Dochy & McDowell, 1997). Al diseñar las tareas se intenta que funcione como guía de la actividad cognoscitiva del estudiante, al mismo tiempo que influyen en cómo los estudiantes aprenden y favorece que se relacionen motivacionalmente con la tarea.

La tarea puede estar más o menos estructurada sobre la base de la definición de condiciones que la sitúan, las operaciones que exigen, los productos esperados y de los criterios de evaluación de los resultados. La tarea bien estructurada se caracteriza entonces por señalar operaciones necesarias y concretas para construir los resultados esperados, así como criterios de evaluación convenidos y predecibles. En contraste, el diseño de tareas con baja estructuración no hace obvia las operaciones a utilizar para obtener los resultados, no predice los criterios de medida, en su lugar presenta resultados contrastables y estándares discutibles para juzgarlos (Winne 2001).

Por otro lado, el hecho de que la evaluación auténtica requiere que el estudiante integre sus conocimientos, habilidades y actitudes, conduce al planteamiento de tareas con cierta complejidad, generalmente presentadas como problemas con varias soluciones posibles que implica múltiples disciplinas. En el mundo real se perciben como problemas situaciones que tienen estas características.

La tarea auténtica implica desafíos cognitivos complejos, situaciones estructuradas de modo ambiguo, que requieren del juicio para comprenderlas y de un complejo conjunto de acciones sucesivas –*episodios*– para resolverla.

Los alumnos deben ser actores efectivos, deben poner en juego conocimientos previos y producir nuevos, desde refinados desempeños resolutivos (Wiggins, 1989, 1990, 1993). Por esto es necesario plantearle al estudiante problemas que emerjan como relevantes, desde lo cual se está reconociendo y estimulando su autonomía. El aprendizaje se convierte en un proceso que es regulado internamente (autorregulación) y no externamente por falsos reforzamientos, tales como las calificaciones. Cuando el aprendizaje es presentado como un proceso de descubrimiento o de indagación alrededor de una tarea auténtica, necesariamente los estudiantes deben valorar sus competencias para resolver el problema que estas presentan.

Hasta aquí, la autenticidad de tarea parece ser una dimensión justamente objetiva, relativa al diseño instruccional. Sin embargo, es imprescindible que el estudiante perciba la autenticidad de la demanda cognitiva significativa, es decir, que la pueda vincular con alguna situación del mundo circundante y que considere la propuesta de aprendizaje como una experiencia transferible (Stein, Isaacs & Andrews, 2004).

Otra idea interesante en relación con la dimensión subjetiva de la tarea auténtica es el planteamiento del aprendizaje como "contrato". Es decir, la tarea de aprendizaje se discute, se "negocia" su planteamiento y las condiciones de realización (Rogoff, 1990; Schunk & Zimmerman, 2001). Esta situación de aprendizaje implica un diálogo del docente con los estudiantes en función de compartir la representación de las demandas de la tarea, explicitar los elementos personales y del contexto que involucra, tales como habilidades requeridas en relación con la dificultad de la tarea, el grado de esfuerzo que exige la realización, la ayuda disponible así como logros y fallos más frecuentes que se han registrado en relación con la solución de la problemática planteada.

La mejora de la ejecución depende del feedback que reciba el alumno. Es por ello que las acciones dirigidas a la retroalimentación del proceso de aprendizaje (feedback) deben ser oportunas y sistemáticas. Requiere describir la ejecución e indicar, con suficiente claridad, lo que debe mejorarse; son necesarios breves comentarios críticos estimuladores, más que calificaciones.

En síntesis, la *tarea auténtica* es el objeto de la evaluación, en sí misma es un problema que confronta al estudiante con actividades que se realizan en la vida cotidiana o en la práctica profesional (Wiggins, 1990; Herrington, 1998). La tarea es más auténtica en tanto su desarrollo implique mayor cantidad de acciones en contextos reales, más allá del aula. Por otro lado este carácter de "auténtico" no es tal sin que el estudiante lo perciba o lo represente. Por tanto, es indispensable acercar la tarea al mundo del estudiante, es decir, a sus experiencias, intereses, etc., de modo que sea significativa y relevante desde su perspectiva.

Desde la situación de aprendizaje se debe inducir al estudiante a decidir sobre lo que debe aprender. El diseño curricular se mueve desde lo determinado, extrínsecamente impuesto, hacia lo dado intrínsecamente, siendo el vehículo primario del aprendizaje el descubrimiento (ver Figura 4). De este modo la tarea auténtica se deriva del currículo, sin embargo, debe ser suficientemente flexible como para permitir que el estudiante la convierta en una cuestión relevante para el aprendizaje y para su desarrollo (Nicaise, Gibney & Crane, 2000).



Figura 4. Diseño de tareas auténticas para la evaluación.

Autenticar los límites contextuales y los procedimientos de la evaluación

Integrar la evaluación al proceso de aprendizaje al mismo tiempo supone *contextualizar la evaluación*. Es decir, revitalizar la función reguladora de la evaluación sobre el proceso de construcción del conocimiento. La tarea por sí sola no determina la autenticidad de la situación de aprendizaje, es preciso que su desarrollo se conciba en *el contexto*. Esta sería la siguiente dimensión de lo "auténtico" (ver Figura 5).

Por una parte es necesario alta fidelidad de la evaluación al *contexto físico*. Esta cuestión ha de tenerse en cuenta desde la presentación del contenido, los materiales de estudio, recursos y herramientas que se pondrán a disposición del estudiante para resolver la tarea. Otro asunto importante relativo a la autenticidad del contexto físico que se debe considerar es el tiempo que los estudiantes dispondrán para realizar la tarea. Téngase en cuenta que, frecuentemente, en la vida real, resolver

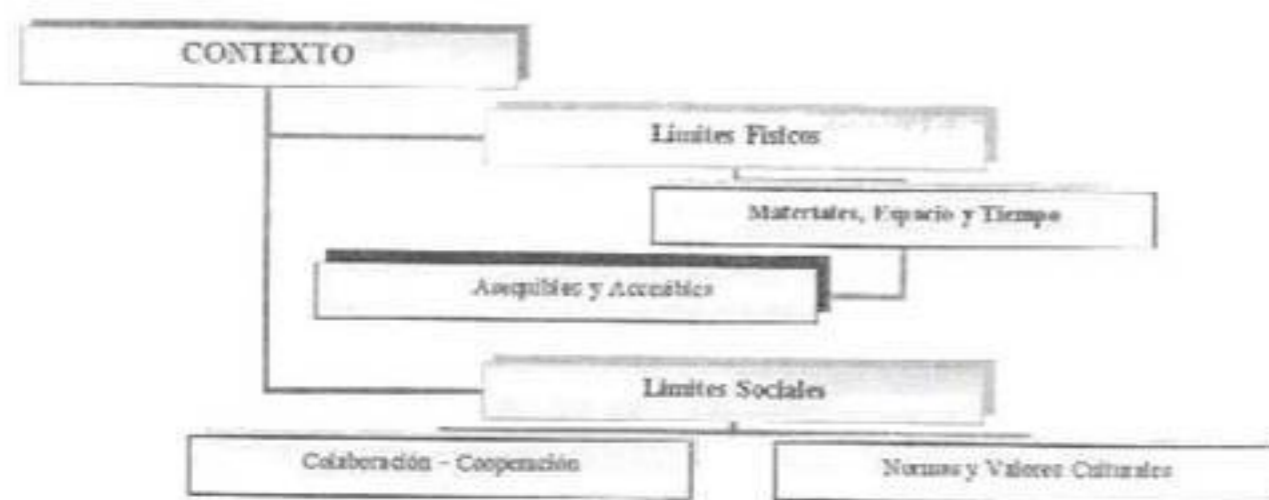


Figura 5. El contexto en la evaluación auténtica.

problemas puede consumir más tiempo del previsto o viceversa. Es decir, el concepto de evaluación y de tarea auténtica no da lugar a restricción de tiempo para resolverla. Esta es una diferencia sustancial con la evaluación tradicional.

No solo es necesario tener la aproximación de la evaluación al entorno físico, además es preciso considerar las influencias del *contexto social* en la situación de evaluación. Brown, Collins & Duguid (1989) explican que las tareas auténticas deben reflejar la cultura de las prácticas que involucra la situación de aprendizaje, por ejemplo, exigir el trabajo conjunto y la comunicación con el entorno social, aun cuando se debe reconocer que algunas tareas, tal como ocurre en la vida real, no lo exigen. En tales casos la autenticidad también debe respetarse, al concebirse el desarrollo de la tarea sin la participación de otros (Slavin, 1989).

El contexto social del aprendizaje se convierte en foco de atención desde mediados de los 80, a partir de los trabajos sobre aprendizaje situado o cognición situada publicados por Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990; y Jonassen, 1991. La teoría afirma que el conocimiento está "contextualmente situado" e influido por la actividad, el contexto y la cultura en la cual es utilizado (McLellan, 1996). Resulta imprescindible concebir un clima social favorable en torno al aprendizaje. Esencialmente este requerimiento se consigue a partir de mantener el diálogo constante, sustantivo y constructivo (Newman, & Wehlage, 1993), que supone considerable intercambio de nuevas ideas, puntos de vistas y cuestionamientos más que el reporte o la descripción de experiencias y/o la exposición de definiciones.

En este diálogo participan todos los estudiantes y el profesor asume el rol de facilitador y de conciliador, manteniendo el feedback requerido para conseguir la adecuada comprensión del objeto de estudio y estimular la construcción significativa del conocimiento. Este ambiente de aprendizaje exige al docente asumir una función socializadora más que instructiva, compartiendo la tarea de aprendizaje con los estudiantes, acompañándolos durante el proceso de construcción del conocimiento, ofreciendo ayudas para el desarrollo de la tarea y la resolución del problema planteado (Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1995; Coll & Onrubia, 2000; Colomina, Onrubia & Rochera, 2002).

Desde el propio diálogo se ofrecen apoyos instrumentales y socioafectivos, tales como enriquecer las fuentes de conocimientos, aumentar o ajustar recursos y pautas de aprendizaje, estimular el esfuerzo, reconocer pequeños logros, mantener altas expectativas al concebir el aprendizaje como un reto, exigiendo respeto mutuo y cooperación. La interacción social guía y promueve el pensamiento crítico de los estudiantes, permite valorar la información desde múltiples perspectivas; el debate estimula la construcción de hipótesis y la evaluación crítica del conocimiento obtenido. (Brown, Collins & Duguid, 1989; Brunner, 1991; Jonhson & Jonhson, 1989; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988).

En síntesis, la evaluación auténtica requiere *fidelidad al contexto*, de modo que refleje las condiciones bajo las cuales operará el desempeño (Meyer, 1992; Wiggins, 1993, Reeves & Okay, 1996). Esta definición desplaza la concepción descontextualizada de la evaluación tradicional que habitualmente se realiza ajena a los escenarios alusivos al conocimiento (prueba de lápiz y papel - tipo test) o en condiciones artificiales (experimentos en laboratorios).

Punto de llegada: Qué se espera como resultado del aprendizaje y cómo se juzgan

La validez y fiabilidad de este tipo de evaluación es quizá su flanco vulnerable. Desde la dimensión de autenticidad la determinación de los indicadores para juzgar la calidad del aprendizaje involucra tres procesos básicos (Biggs, 1999: 151).

- (1) Definición de criterios para evaluar el trabajo
- (2) Definición de las evidencias que pueden ser juzgadas como relevantes en relación con los criterios definidos y
- (3) Elaborar juicios para valorar el alcance del conocimiento logrado.

Tradicionalmente el profesor es el agente en estas tres cuestiones. Es él quien decide qué y cómo evaluar. En cambio, la evaluación auténtica supone involucrar al estudiante en todo el proceso, introduciendo formatos de autoevaluación y coevaluación. Ofrecer oportunidades para que los estudiantes participen de la toma de decisiones en relación con los términos de su trabajo, definir acciones, justificar condiciones, lugar y tiempo necesario para su realización, aumenta la motivación y la responsabilidad con la tarea a realizar. Esta dimensión se relaciona con el tipo de respuesta que se espera del estudiante, y que en principio se concibe independiente del contenido al que hace referencia.

De este modo, teniendo en cuenta que, como afirma Biggs (1999), un principio de la evaluación para el aprendizaje de calidad es tener en cuenta que "cómo y qué" los estudiantes aprenden depende de cómo ellos piensan que serán evaluados; entonces la tarea de la enseñanza se debe relacionar con enseñar a los estudiantes para que puedan pensar, decidir y actuar en el mundo real de manera informada y efectiva. Coherentemente, las tareas de la evaluación, de algún modo, deben demandar la demostración activa del conocimiento en cuestión, en lugar de escribir o de hablar acerca de ello (ver Figura 6).

En resumen, siguiendo este razonamiento, las claves que otorgan autenticidad a la respuesta del estudiante, coincidiendo estas con los principios de los criterios para su evaluación son dos:

1. Evidencias que demuestren competencias relevantes involucradas en la obtención de la respuesta. Estas evidencias pueden ser soluciones, como nuevos conocimientos adquiridos o desarrollados así como habilidades y destrezas para su instrumentación (uso de recursos y herramientas).



Figura 6. Los criterios que autentifican la evaluación.

2. Posibilidad de hacer pública la respuesta. Es decir, la tarea no se da por resuelta si no tienen un feedback social, lo cual debe solicitarse a los compañeros de clase o mejor aun, a un auditorio social más allá de la escuela, al que se vinculó el desarrollo de la tarea.

Necesariamente los **criterios e indicadores** para la evaluación deben mantener la coherencia con el principio de "autenticidad". Sin embargo este carácter no lo adquieren por sí mismo, sino que resulta de la inserción de la evaluación a lo largo de la situación de aprendizaje. Por tanto esta dimensión mantiene relación recíproca con las demás, de modo que los criterios de valoración del proceso y de los resultados de la evaluación se derivan de las peculiaridades de éstas.

Por ejemplo, un criterio derivado de la vinculación de la tarea de evaluación al contexto físico puede referirse a las competencias demostradas en el uso de recursos y herramientas que sean requeridos para resolverla *auténticamente*. Otros criterios muy importantes se relacionan con la demostración de competencias para el trabajo colaborativo, implícito en la resolución de problemas enclavados en el contexto social.

Por último, una cuestión esencial que determina la autenticidad de la evaluación, desde esta dimensión, es el principio de transparencia y el requerimiento de hacer explícitos, flexibles y compartidos tales criterios, los cuales, por tanto, adquieren además el carácter de guía durante el proceso de resolución de la tarea.

De otra parte, el dominio que el estudiante adquiere de estos criterios le permite autorregular su aprendizaje y, a la vez, aumentan la posibilidad de transferir e instrumentar las competencias adquiridas a otras situaciones similares, lo cual subyace al principio de *aprender para la vida*. Difícilmente otro argumento de mayor sentido a la evaluación que este.

APUNTES FINALES

A modo de conclusiones de esta reflexión alrededor del proceso de evaluación del aprendizaje y de sus consecuencias educativas, pueden destacarse algunas ideas como más relevantes, ante todo con el propósito de delinear una probable agenda de trabajo para investigadores y docentes que estamos involucrados y preocupados por los cambios al proceso de enseñar y de aprender que derivan de las actuales reformas educativas.

En primer lugar, señalar que, en efecto, la evaluación basada en el desarrollo de tareas auténticas otorga mayor validez a la evaluación del conocimiento, concebido este como adquisición o desarrollo de competencias.

Por consecuencia, no solo el aprendizaje debe ser auténtico, sino que la evaluación del mismo también será auténtica y debe estar completamente integrada en el ámbito que se genera. A su vez, incrementar la autenticidad en la evaluación, incide positivamente en la motivación por el aprendizaje y redundando en su valor educativo.

La experiencia de evaluación como una situación de aprendizaje en sí misma hace más interesante, significativo y trascendente el proceso de enseñar y de aprender. Convierte esta circunstancia educativa, tradicionalmente impregnada de ansiedad y temor, en un auténtico reto hacia el crecimiento personal.

Para terminar con un tema de actualidad relacionado con la evaluación consideramos oportuno volver a remitirnos al proyecto PISA, dado que, más allá del impacto mediático que cuestiona la calidad de los sistemas educativos en los países participantes, ofrece claves importantes que pueden servir para la mejora de sus prácticas docentes. Una apreciación positiva de los preocupantes resultados del estudio PISA puede ser un interesante propósito para la investigación, en tanto se adjudica a la evaluación esencialmente una función reguladora sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Probablemente, esta puede ser una de sus mejores consecuencias.

En este sentido, es conveniente delinear futuras investigaciones desde la práctica educativa, digamos por ejemplo, identificar las tareas habituales del aula y valorar su correspondencia con los propósitos de la evaluación que se proyecta; explorar las representaciones del docente y de los alumnos en torno a sus funciones en la evaluación; estudiar el impacto de la evaluación en la evaluación (evaluaciones externas) entre otras, en tanto pueden ser investigaciones que ofrezcan explicaciones y sugerencias para mejorar las prácticas, o lo que es lo mismo, mejorar el aprendizaje de los futuros ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (2000). Assessment of - or in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Anderson, J.R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35-44.
- Baartman, L. K.; Bastiaens, T. J. & Kirschner P. A. (2004) Requirements for Competency Assessment Programmes. Open University of the Netherlands. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen Utrecht. Disponible <http://edu.fss.uu.nl/orc/fullpapers/Baartman%20FP.doc>
- Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university. Society for research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Billet, S. (1996). Situated Learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction*, 6 (3), 263-280.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. (Eds.) (1996). *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Black, P.J. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practices*, 5 (1), 7-74.
- Bonwell C. & Eison J. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: George Washington University.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). Seven Principles for Good Practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin* 39: 3-7. Available on <http://www.utexas.edu/academic/cte/efc/efs2003/Rhodes.pdf>
- Cole, J. & Ryan, C. (1995). *Portfolios Across the curriculum and Beyond*. CORWING, INC.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-55.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y hablar: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Fernández, P. and Melero, A. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (2002). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y educación. Tomo II: Psicología de la educación escolar*. Psicología y educación, Alianza Editorial. Capítol 17: 437-458.

- Cook, E.D. & Hazelwood, A.C. (2002). An active learning strategy for the classroom. "Who wants to win... some mini chips ahoy?" *Journal of Accounting Education* 20(4), 297.
- Croning, J. F. (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Educational Leadership*, 50(7), 78-80.
- Custer, R. Authentic Assessment. Basic Definitions and Perspective. Illinois University. Disponible en line <http://www-teall.tamu.edu/cricd/docs/custer/custer2.pdf>.
- Darling Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and teacher Education*, 16, 523-545.
- DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs Education Committee. Definition and selection of competences (DE-SECO). Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. Complete document available on OLIS in its original format. http://www.portalstat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf
- Deschenes, A.J., Begin-Langlois, L., Charlebois-Refae, N., Cote, R. & Rodet, J. (2003). Description of a peer learner support system and training for the advanced students. *Journal of Distance Education. Revue de l'Éducation à Distance*, 18,1, 19-41
- Dochy, F.J.R.C. & McDowell, L. (1997). Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 279-298.
- Dodge, B. (2000). *Active Learning on the web*. Retrieved: February 22, 2001 from <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html>
- Eraut, M. (1998). Concept of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139.
- Eraut, M. (2000). Non formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- European Commission. Directorate General for Education and Culture (2003). Implementation of "Education & Training 2010". Work Programme. Working Group "Improvement Education of teachers and trainers". Progress Report.
- European ODL Liaison Committee (2004) *Distance Learning and eLearning in European Policy and Practice: The Vision and the Reality*. Policy Paper.
- Felder, R.M. & Brent, R. (2003). Learning by Doing. The philosophy and strategies of active learning. *Chem. Engr. Education*, 37(4), 282*-283
- Fox, M. & Helford, P. (1999). Advancing the boundaries of Higher Education in Arizona using the World Wide Web. *Interactive Learning Enviroments*, 7(2-3), 155-174).
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD) for permission to reproduce this publication. Disponible on line <http://www2.glos.ac.uk/gdn/gibbs/>
- Gulikers, J., Bastiaens, Th. & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52(3), 67-85
- Gulikers, J., Bastiaens, Th. & Martens, R. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 509-521.

- Gulikers, J., Bastian, J. & Kirschner, A. (2004). Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. Paper presented at the second biannual joint Northumbria/EARLI SIG assessment conference, Bergen.
- Harrington, C.F. & Timothy, J.C. (2004). Ecological problem-based learning: An environmental consulting task. *Journal of American Academy of Business*, 4(1/2), 360.
- Herrington, J. & Herrington, A. (1998). Authentic Assessment and multimedia. How university student respond to a model of authentic assessment. *Higher Education research & Development*, 17 (3). Pp. 305-322.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 31, 28-33.
- Laurillard, D. (2002). "Rethinking teaching for the Knowledge Society". *EDUCAUSE Review*, Vol. 37, Nº 1, January/February 2002, pp. 16-25.
- Lave, J. & Wenger E. (1990). *Situated Learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). *La Cognición en la práctica* [traducción de Luis Botella, revisión de Carmen Gómez]. Barcelona: Paidós.
- Lockwood, R. & McLean, J. (1996). *Why we assessment student and how*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press, Inc.
- Lou, Y., Dedic, H. & Rosenfield, S. (2003). A feedback model and successful e-learning. In S. Naidu (Ed). *Learning & Teaching with Technology. Principles and Practices*. (pp. 249-269). London: Kogan Page.
- Martín de Ciria, L. (2005). El nivel de los estudiantes españoles, a debate En prensa. *Aula de El Mundo*. 14 de marzo, 2005. <http://aula.el-mundo.es/aula/noticia.php/2005/03/14/aula1110568655.html>.
- Martínez Rizo, F. (2003). Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible on line. <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf>
- McLellan, H. (1996). *Situated Learning Perspectives*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32; 71-89.
- Newman, F.M., & Wehlage, G.G. (1993). Five standars for authentic instruction. *Educational Leadership*, 50 (87), 15-19.
- Nicaise, M.G., Gibney, T. & Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: students perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Educational and Technology*, 9, 79-94.
- OECD. PISA (2003). *Primeros Resultados de PISA 2003. Sumario*. Disponible on line. <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf>
- Pozo, J.I.; Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial; 211-233.

- Rennert, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (2).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Sambel, McDowell & Brown, S. (1997). But is it fair?: An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Schunk D. H. & Zimmerman B. J. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. 2nd ed Mahwah, N.J.J. Erlbaum.
- Simone, D. & Hersch, L. (2001). *Defining and Selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: An international perspective. *Journal of Educational Research*, 33, 231-243.
- Stein, S.J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating Authentic Learning Experiences Within a University Course. *Studies in Higher Education*, 29, pp.239-258.
- Stiggins, R. (1991). Relevant Classroom Assessment Training for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10, 1, 7-12.
- Torrance, H. & John Pryor (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Buckingham: Open University Press.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción. Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.
- Wiggins, G. P. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46 (7), 41-47.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *ERIC Digest*, N° ED328611.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187.
- Woods, D.R. (1995). *Problem-based Learning: Helping your students gain the most from PBL*. Hamilton: McMaster University Bookstore.

ANEXO I

Superencias de formatos de diseños de evaluación auténtica.

Competencias	Acciones	Actividades / Tareas
Aplicar conocimiento	Intervenir, Experimentar	Observación de la práctica - Diarios u otros registros sistemáticos
Comprensión declarativa	Demostración	Presentaciones públicas apoyada con imágenes (Póster, Diapositivas, etc.)
	Estructura holística del contenido	Mapas conceptuales Diagramas Venn
Disertaciones interactivas	Argumentar	Estudio de caso - Presentar y discutir resultados
		Incidentes críticos - Exponer relevancia de un evento registrado en relación con el contenido del aprendizaje.
Planteamiento y Solución de problemas	Intervenir, Experimentar, Colaborar en grupos de trabajo	Proyecto / Aprendizaje basado en problemas - Delinear el problema: evaluar, hipotetizar, revisar bases de datos, reformular. - Implementar, monitorear y evaluar intervenciones (soluciones). - Formulación final: síntesis de ideas clave, aplicaciones, registros, feedback, etc.
Pensamiento crítico: Disertaciones interactivas: Creatividad:	Justificar Argumentar	Carpeta o Portafolio - Definición de plan de actividades de diferente grado de dificultad. - Desarrollo creativo de actividades y tareas (autogestión). - Presentar y justificar evidencias que respaldan el conocimiento aprendido. - Juzgar los resultados del trabajo (monitoreo, autorregulación). - Someter a evaluación externa la actividad realizada (evaluación por expertos, co-evaluación). - Presentación y Comunicación de resultados

CALIFICAR EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS

ELENA BARBERÁ G.

RESUMEN

El conocimiento y la práctica del portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación se encuentra razonablemente extendido en el marco de la educación superior a pesar de que existen todavía algunos puntos poco desarrollados en dicha práctica evaluativa como, por ejemplo, el proceso de calificación que lleva a los profesores a poner la nota final de sus estudiantes. En este artículo se aporta información conceptual y procedimental sobre esta temática con el fin de contribuir a la visualización de las calificaciones mediante el uso del portafolio sin perder de vista su carácter formativo.

Palabras clave: Portafolio de aprendizaje, criterios de evaluación, calificación, rúbrica de evaluación.

GRADING LEARNING THROUGH PORTAFOLIO ASSESSMENT

ABSTRACT

The knowledge and the practice of student portfolio as a learning an assessment tool is practically extended in high education but there are some weak points. For example, grading process is a controversial phase for the development of portfolio as pedagogical instrument. The main problem is use the portfolio system combining the scaffolding process with portfolio and grading students as well. This paper contributes to clarify the grading process offering conceptual and procedural information about this topic.

Keywords: student portfolio, assessment criteria, grading, assessment rubric.

Elena Barberá Gregori, Dra. en Psicología de la Educación, Profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona - España. Correo Electrónico: ebarbera@uoc.edu

CONTEXTO DEL PORTAFOLIO

La progresiva difusión de la práctica del portafolio para la enseñanza, aprendizaje y evaluación en los diferentes niveles educativos es manifiesta y se complementa con su presencia en el marco del desarrollo profesional, presencia que, de hecho, le precede en el tiempo. Así fotógrafos, arquitectos, ingenieros, escritores, profesores entre otros colectivos profesionales organizan sus trabajos en forma de portafolio para comunicar sus mejores consecuciones en el contexto de su práctica profesional.

Como vemos, los portafolios responden a diferentes objetivos y dan respuesta a diferentes necesidades: un portafolio puede utilizarse para realizar el seguimiento de una asignatura pero también puede usarse para la presentación de las competencias adquiridas en relación a un área de conocimiento concreta. Cada objetivo le dará al portafolio una forma distinta que responderá a finalidades comunicativas en casi todos los casos de carácter evaluativo más o menos formalizado. De este modo, por ejemplo, el arquitecto que aglutina sus mejores proyectos profesionales usa el portafolio como un instrumento de presentación que avala su experiencia delante de órganos decisivos que le permitan acceder a obras más prestigiosas. En el marco educativo sucede algo similar, aunque el desarrollo del portafolio está marcado por la necesaria relación asimétrica que une en un contexto formal a los agentes instruccionales, profesor y estudiantes y ello conlleva requisitos y resultados de los que hablaremos en este artículo.

En la educación formal, se puede considerar que la aparición de sistemas de evaluación alternativa como el portafolio derivan de la insatisfacción que han producido durante mucho tiempo los enfoques evaluativos de tradición más cuantitativa (Klenowski, 2005). De esta manera, el desarrollo de este sistema en las aulas es una oportunidad para reestructurar de una forma global las prácticas educativas ganando terreno para la comprensión de los aprendizajes y procurando más significatividad demostrativa de las competencias de los estudiantes que también, obviamente, repercute en el trabajo evaluativo de los profesores. En este sentido se puede afirmar que la implementación del portafolio usado como instrumento evaluativo es un proceso complejo lo que ha llevado a desarrollarlo, en muchos casos, de un modo parcial desmereciendo muchas de las virtudes que el instrumento presenta de un modo intrínseco.

En resumen, se podría apuntar que, en la versión evaluativa del portafolio a la que nos referimos en este artículo, se ha divulgado de manera bastante extensa la parte estructural del portafolio que incluye la organización de un portafolio, las fases que se deben seguir para confeccionarlo, el sentido y el impacto de este sistema de evaluación, etc., pero se ha desatendido más la parte instruccional que nos permite realizar el verdadero seguimiento del portafolio hasta llegar a su calificación. Este proceso olvidado se sitúa en el núcleo de los procesos evaluativos puesto que desarrolla las dos funciones a las que responden dichos procesos evaluativos

en un contexto educativo formal y en el marco del portafolio lo hace de una manera coordinada. Nos referimos a la función psicopedagógica de la evaluación que prima el seguimiento y la emisión de ayudas pedagógicas para mejorar el proceso de aprendizaje, así como el proceso de enseñanza y la función social que atiende variables de carácter normativo como son la acreditación, calificación, promoción y titulación de los estudiantes (Coll, Barberá, Onrubia, 2000). Por una parte, el portafolio ha de velar por un seguimiento realista del proceso de desarrollo de las competencias de los estudiantes y, por otra parte, el portafolio ha de procurar la traducción de los progresos de los estudiantes en una calificación ajustada a los logros conseguidos. La descripción ejemplificada de las dos funciones de la evaluación relacionadas entre ellas será el objeto de este artículo en el marco de una materia específica. Pero antes y para llegar a ello de un modo significativo presentaremos brevemente los elementos esenciales que caracterizan un portafolio.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS BASES DE UN PORTAFOLIO

Conocemos decenas de definiciones sobre portafolios del estudiante (Arter y Spandler, 1992; Barberá, 1997; Cole, Ryan and Kick, 1995; Foster y Master, 1996; Shackelford, 1996; Valencia, 1994; Vermont Department of Education, 1995) pero también sabemos que la comprensión en profundidad de este sistema utilizado como instrumento de evaluación precisa de aspectos complementarios. Todo intento definitorio pone o deja de poner el acento en unos elementos específicos que han de ser necesariamente completados puesto que se trata de un procedimiento extenso que supone un conjunto de requerimientos, acciones y decisiones orquestados en un solo movimiento que procede de distintos focos.

De las múltiples definiciones nos quedamos con una propia puesto que pretende resumir de un modo ajustado y coordinado los aspectos centrales de un portafolio. Así, un portafolio de aprendizaje es una selección de trabajos del estudiante que relata de manera reflexiva el progreso y los logros conseguidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un área específica. Esta selección de trabajos se centra en decisiones y reflexiones relacionadas con el aprendizaje explicitadas por parte del estudiante sobre los contenidos y documentos a presentar para su evaluación que, a su vez, han de tener sus fundamentos en los referentes de la asignatura que son las competencias que se pretenden asumir y en los criterios de evaluación que guiarán el seguimiento formativo del profesor y el juicio de los méritos conseguidos por parte del estudiante.

Esta definición explicativa reconoce ciertos elementos clave en la evaluación por portafolios. Entre ellos:

- Reconoce el carácter procesual no sólo de la enseñanza y del aprendizaje sino también de la evaluación en cuanto proceso de progresiva información compartida entre estudiante y profesor en el alcance paulatino de la mejora continua

del desarrollo de las competencias deseadas en el marco de una asignatura.

- Reconoce la importancia de la iniciativa del estudiante en el marco de la evaluación en cuanto es él quien narra sus consecuciones y lo hace de un modo reflexivo detallando qué ha aprendido y cómo, así como lo que le falta por aprender y porqué y cómo mejorar su aprendizaje.
- Reconoce la calidad de lo que se ha aprendido y de lo que se está aprendiendo e incluso de lo que se puede llegar a aprender puesto que imprime su énfasis en lo que se puede llegar a hacer a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y no en un momento puntual de éste como sucede con otros métodos de evaluación.

Evaluar mediante portafolios puede resultar al principio un proceso complejo para el estudiante pero también lo es para el docente.

1. Primero tienen que *comprender en su globalidad* las potencialidades de este instrumento y ha de tomar decisiones sobre aspectos definitorios de éste como si realizará alguna parte del portafolio en grupo o si incluirá aspectos opcionales; también si el nivel de directividad será muy alto o bien éste será de carácter más abierto dejando las decisiones de muestreo de logros a los estudiantes, entre otras muchas.
2. Después de comprender el sistema de evaluación ha de presentarlo a sus estudiantes y desplegar un conjunto de *estrategias de introducción* de lo que es y de lo que significa un portafolio como instrumento de evaluación para el colectivo de estudiantes. Esta introducción se puede realizar de múltiples maneras y puede variar en función del grupo de estudiantes y con el tipo de portafolio. Algunas de estas tácticas de introducción se materializan en la redacción de un escrito o carta por parte del profesor en la que explique sus intenciones educativas, o se puede realizar dicha presentación mediante la lectura de un artículo especializado que aporte los elementos básicos que componen un portafolio o por medio del análisis de un ejemplo situado públicamente en la red y que ayude a resaltar los puntos clave que quiere favorecer el profesor por razón de la presencia de este nuevo instrumento en clase.
3. Más tarde, cuando se ha conseguido una comprensión inicial por parte del estudiante, que nunca será en este estadio completa, se les ha de enseñar a *estructurar el portafolio*. Cuáles serán sus diferentes partes, qué compondrá, en detalle, el portafolio y cuáles serán las posibles piezas de trabajo que mostrarán evidencia de progreso y resultados, son algunos de los aspectos que se desarrollarán en estos momentos de explicación de la organización del instrumento y que resumiremos brevemente en el apartado posterior de este mismo artículo.
4. Una vez que se ha iniciado el portafolio en su desarrollo se precisa idear *medidas de acompañamiento* para llevar a buen puerto el sistema de seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas medidas colaboran a incrementar la

comprensión de los fines del portafolio y lo despliegan en toda su riqueza y en función de las voluntades de cada uno de los estudiantes que lo lleva a cabo. De este modo, las medidas de acompañamiento planificadas por el profesor serán múltiples y variarán en función del momento en que se esté del proceso de desarrollo del portafolio. Realizar un seguimiento cabal asegurando una buena plasmación de los mejores trabajos del estudiante será el objetivo central de este momento evolutivo del portafolio. Aquí se tendrá que concretar dónde y cómo comunicar a los estudiantes la adecuación de sus presentaciones en cuanto al seguimiento global por lo que se desplegarán estrategias como el uso de las tutorías. En este sentido, en un principio, se deberán estructurar las clases de manera que se asegure el acompañamiento en la toma de decisiones de los estudiantes, sea presencialmente o mediante medios electrónicos de comunicación. También se tomarán decisiones sobre en qué se pondrá el énfasis en cada momento si en el contenido de enseñanza y aprendizaje o en el procedimiento de evaluación como tal. En un momento posterior esta diferenciación ha de confundirse en una sola decisión tomando más sentido la determinación global del estudiante en relación al fin de la evaluación.

5. Supuesto el seguimiento continuado para el que se puede marcar una frecuencia explícita y compartida entre profesor y estudiantes, llega el momento de la *calificación*. Ésta se puede haber producido de manera parcial pero siempre habrá una pronunciación final sobre el progreso conseguido por los estudiantes que determinará su promoción o no promoción a estadios más superiores en el sistema educativo o, en su caso, a su titulación o no titulación en el área elegida.

Como hemos comentado, este último proceso de calificación y los elementos que lo hacen posible han quedado tradicionalmente más desasistido por lo que dedicaremos la parte central del presente artículo. Antes, realizaremos un rápido pero ordenado repaso a los requisitos de organización y desempeño que conlleva la evaluación por portafolios para asegurarnos que estamos hablando de la misma realidad educativa.

ESTRUCTURA Y FASES DEL DESARROLLO DEL PORTAFOLIO

El portafolio está relacionado con las actividades de enseñanza y aprendizaje pero no se ha de confundir o asimilar a ellas. La estructuración de los trabajos de los estudiantes en un portafolio ha de tener en cuenta cuatro elementos básicos de diferente naturaleza que son:

- La tabla de contenidos que refleja lo que temáticamente se presentará para la evaluación y puede estar narrada en función de tópicos, competencias, objetivos, etc., y determina sobre qué tratarán las evidencias que se incluirán.
- Las evidencias mismas que son muestras de trabajos o experiencias de los estudiantes y pueden ser de diferente tipo.

- Los materiales y el soporte que dan sustento físico a las evidencias y que pueden ser de diferente tipo y que han de ser la materia que acabe concretando el proceso formativo personal y el logro único del estudiante puesto que su selección diferirá, por ejemplo, de la de otro compañero de la misma asignatura.
- Los criterios de evaluación que guían las decisiones de los estudiantes en cuanto a la inclusión de una u otra evidencia, así como las ayudas que los profesores aportan a los estudiantes en el proceso de selección y reflexión de las evidencias pero también, lógicamente, los criterios de evaluación son los referentes de los juicios de valor llevados a cabo por el profesorado en la evaluación de la narración del proceso y logros del aprendizaje mediante la muestra de evidencias concretas.

En relación a las fases de desarrollo de un portafolio existe un cierto consenso y se distinguen las siguientes:

- **Fase I: Colección de evidencias**

La confección de un portafolio supone una primera fase que se caracteriza por recabar diferentes documentos que manifiesten un progreso en el aprendizaje del estudiante. En el caso de un portafolio de evaluación este periodo de recopilación está presidido por los objetivos y competencias propuestos en una materia o curso y puede materializarse incluyendo: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); b) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.). Esta primera fase simplemente es preliminar en el sentido que ha de facilitar las dos siguientes que conforman el núcleo del portafolio.

- **Fase II: Selección de evidencias**

Puesto que un portafolio no es un álbum ni un inventario de todo el trabajo hecho durante un periodo de tiempo, en esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje. Se trata de demostrar aquello que se sabe hacer y de la mejor manera. Esta fase ayuda a organizar y visualizar lo que se está aprendiendo y tiene un efecto regulativo sobre el propio aprendizaje y en ella es esencial preguntarse sobre el contenido de las evidencias, si va dirigido sólo al profesor (o también a los demás estudiantes o se presentará a un concurso laboral), sobre los materiales y el tipo de valoración que se hará de él.

- **Fase III: Reflexión sobre las evidencias**

Esta fase es discriminatoria en el sentido que si no se incluyen en el portafolio

procesos reflexivos el instrumento no se puede considerar completo. Puesto que cuando se piensa sobre lo que se ha aprendido y se reconocen los logros y las faltas se está en disposición de avanzar en el proceso de aprendizaje; en este momento es necesario hacerse un conjunto de preguntas. Algunas de ellas se pueden dirigir precisamente hacia la valoración de los puntos flojos y fuertes del proceso de aprender, así como también a las estrategias de mejora que se pueden desplegar para progresar en el conocimiento. Otras se pueden dirigir a confeccionar un perfil personal que incluya expectativas y propósitos de aprendizaje que, por supuesto, tenga en cuenta los contenidos de la asignatura pero que la personalicen hasta tal punto que se atribuya una visión particular y reflexiva de la materia.

- **Fase IV: Publicación del portafolio**

Superadas las fases anteriores es el momento de organizar adecuadamente las evidencias para entregarlas al profesor y, si es el caso, divulgarlas para su conocimiento. La fase de publicación requiere la manifestación estructurada y comprensible de las evidencias en forma de un gran texto que ofrezca conexiones internas y personales de los contenidos de aprendizaje. No existen dos portafolios iguales puesto que ni el avance del aprendizaje en un estudiante ni las relaciones que establece en la manera de presentar dicho avance son iguales a las de otro estudiante. El portafolio se caracteriza por incluir procesos de pensamiento creativo y pensamiento divergente, atributos que también lo diferencian de otros instrumentos de evaluación más homogéneos y convergentes.

La elaboración de un portafolio no es un proceso lineal puesto que no se puede abordar una fase sin tener en cuenta las demás fases e incluso, con anterioridad, se han de prever los posibles resultados. Por ejemplo, la fase de publicación y conectividad se realiza desde el principio así como el aspecto recursivo entre la primera fase de colección de las evidencias y la segunda de selección de las mismas que requiere un proceso de ida y vuelta precisamente para conseguir relevancia y representatividad en sus evidencias de trabajo. La confección de un portafolio está, pues, sometida a una constante evolución.

Más allá del desarrollo del portafolio: el seguimiento y la calificación del aprendizaje

Nos situamos en el proceso de evaluación del estudiante por portafolio como un sistema de desarrollo continuo en el camino de documentar su aprendizaje. Existen portafolios de carácter formativo como el que apuntamos pero también existen portafolios de carácter sumativo. Es obvio que ambos persiguen finalidades diferentes que preferimos precisar. Mientras que el portafolio formativo tiene su punto de mira en la mejora progresiva del aprendizaje, el portafolio sumativo busca la medición del aprendizaje de los estudiantes en cuanto han alcanzado unos niveles

determinados en el sistema educativo. Consecuentemente, cada uno de estos tipos de portafolios cuenta con procedimientos de desarrollo y valoración distintos.

Sabemos que evaluar es más que dar una nota pero finalmente en todo proceso educativo que se desarrolla en un contexto formal se ha de calificar a los estudiantes. Pero también esta calificación se puede realizar de distintos modos y ello está estrechamente relacionado con el carácter formativo o sumativo al que apuntábamos con anterioridad. Si bien ambas maneras de concebir la evaluación han de identificar el nivel obtenido por el estudiante, la evaluación formativa va más allá de dicha identificación e informa de la manera cómo se pueden conseguir cotas de desempeño más complejas dando pistas para completar paulatinamente el aprendizaje.

En esta ya admitida sociedad de la información en la que nos encontramos hemos de rendirnos a la evidencia de que el papel del profesor no puede situarse en el plano de transmisor de informaciones y contenidos de un área específica a los estudiantes, sino que lo que distinguirá cada vez más el rol docente será la capacidad de ofrecer a los estudiantes ayudas educativas a lo largo del proceso de aprendizaje que, de hecho, no acaba nunca puesto que siempre se puede saber más y de manera más compleja. Esta realidad comporta por lo menos tres factores en el marco de la evaluación por portafolios que debemos recoger:

- a) El papel central del estudiante en todo este proceso que es quien marcará el nivel de desempeño y consecución así como el camino para hacerlo –al menos a grandes rasgos– y con el que el profesor deberá negociar la puesta en práctica de un sistema de evaluación alternativo como el que proponemos.
- b) La concepción de la naturaleza de la propia evaluación elegida que está inserta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que apela a componentes psicopedagógicos centrados en la perfectibilidad y mejora del aprendizaje.
- c) El rol de componentes técnicos de la evaluación pertenecientes a las fases de planificación de la evaluación y comunicación de los resultados como son los criterios de evaluación y de la retroalimentación que se valoran como absolutamente determinantes en todo este proceso y de los que nos ocuparemos a partir de estos momentos.

Es necesario precisar que los referentes formales para el seguimiento y calificación del proceso de aprendizaje pueden referirse a criterios o a normas (Glaser, 1963) y mientras que los primeros representan una medida absoluta de la calidad, las segundas representan una medida relativa. Explicado con más detalle la elección de un estándar referido a un criterio representa la evaluación criterial y la referida a una norma representa la evaluación normativa (Barberá, 1999). Mediante los criterios de referencia se puede indicar el nivel alcanzado por un estudiante en un momento concreto a partir de la valoración de las evidencias y esta referencia es práctica para valorar el nivel al que el estudiante llegó en relación a un

continuo prefijado de consecución dando información sobre el grado de competencia obtenido independientemente de los niveles asumidos por los demás miembros de la clase. Estos usos pueden reducir las valoraciones a listados inconexos de habilidades conseguidas en algún grado pero es necesario entender este tipo de referente en el marco de episodios de logro que responden a un continuo secuenciado de un modo coherente desde la disciplina y las tareas en el desarrollo de una mayor y continua competencia (Griffin, 1998).

Y de hecho la demostración de la adquisición progresiva de las competencias depende en muchos casos de la secuencia de las tareas propuestas al estudiante sobre todo si se enmarca en el contexto de una evaluación continua y es desde ellas que se pueden identificar y extraer muestras de trabajo relevante que se pueda atribuir a uno u otro nivel de consecución.

En algún momento se ha diferenciado entre criterio y estándar y si bien naturalmente a nivel conceptual no es lo mismo nosotros abogamos por una integración de ambos conceptos en el de concepto de "criterio de evaluación". Sadler (1985) define criterio en el campo de la evaluación como una dimensión relevante para una valoración y Maxwell (1993) lo hace refiriéndose a las diversas características o dimensiones que sirven para juzgar la calidad del rendimiento de los estudiantes. Algunos criterios serían el contenido, la estructura, el estilo, etc. Mientras que los estándares son niveles particulares utilizados como puntos de referencia (Sadler, 1985) o niveles de excelencia o de calidad aplicados a través de una escala desarrollada para cada criterio (Maxwell, 1993). Los estándares se asocian a un criterio y se harían corresponder con una escala numérica de desarrollo y logro, por ejemplo.

De manera muy abreviada se puede considerar que se distinguen tres tipos de criterios atendiendo al momento en el que se presenta al estudiante y según el modo de comunicación de los criterios y, lo más importante, se han estudiado los efectos que cada uno de ellos tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Marby, 1999) por lo que cada profesor puede tomar partido para sus propios estudiantes y contexto de aplicación.

En primer lugar están los criterios *preestablecidos* que se determinan desde un principio, con anterioridad al inicio del proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje y, naturalmente, son previos a cualquier proceso de evaluación. La desventaja que presentan es que ajustan de manera demasiado directa el proceso formativo al proceso de evaluación y no dejan mucho margen a la creatividad de los estudiantes. Puede suceder que existan estudiantes que cumplan los criterios superficialmente y obtengan mejor nota que otros estudiantes que realizan un mejor trabajo pero no siguen estrictamente los criterios preordenados.

En segundo lugar se distinguen los criterios *emergentes* que se detallan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje o durante el proceso de evaluación como respuesta al grado de consecución de lo que se está valorando y se exteriorizan

durante el curso, comúnmente, cuando los estudiantes van dando muestra del grado de consecución de sus competencias. Estos criterios ofrecen a los profesores un mayor margen de maniobra si deciden realizar alguna variación en su programación. En este sentido la evaluación se integra en la fase de desarrollo de los procesos instruccionales y no tanto en su planificación.

En tercer y último lugar se diferencian los criterios *negociados* que se establecen entre profesores y estudiantes y que aportan a estos últimos la posibilidad de discriminar de un modo más profundo lo que es más importante o accesorio en su trabajo así como la posibilidad de captar el valor que tiene su propio estudio y aprendizaje. Por la naturaleza de este tipo de criterios los profesores deben mostrar una gran plasticidad ante las propuestas de los estudiantes y una sensibilidad mayor ante sus aportaciones y necesidades de evaluación.

INSTRUMENTOS PARA LA CALIFICACIÓN DEL PORTAFOLIO

Es en este momento que toma una importancia especial la representación letrada y gráfica del progreso realizado por el estudiante en su aprendizaje. Para ello se cuenta con diferentes útiles que formarán parte del portafolio y a los que, normalmente, no se les ha prestado tanta atención en las fases de diseño y desarrollo del portafolio. Nos estamos refiriendo a instrumentos de seguimiento y valoración de diferente tipo pero fundamentalmente a dos:

1. Instrumentos de *visualización* conducidos por el tramado de los criterios y los estándares de evaluación a los que nos referíamos y que se concretan, por ejemplo, en mapas de progreso y rúbricas de aprendizaje. Estos instrumentos ayudan a profesores y estudiantes en la realización de una representación común de los criterios de evaluación y, por tanto, del nivel al que han de desarrollar las competencias que se proponen en una asignatura concreta, por ejemplo.
2. Instrumentos de *diálogo* presididos por la retroalimentación continua del trabajo del estudiante en el seguimiento de las diferentes fases de construcción de un portafolio y, por tanto, del camino personal que se debe seguir para mejorar en los niveles de desarrollo de las competencias propuestas en una asignatura concreta, por ejemplo.

De este modo, visualización y diálogo o, lo que es lo mismo, las indicaciones sobre el logro y los indicadores sobre las vías personales de optimización del proceso de aprendizaje se entrelazan en un retorno completo de información dirigido al estudiante en forma de herramientas decisivas de cambio y mejora por medio de un portafolio para cumplir las finalidades formativas.

Tengamos en cuenta que la selección de trabajos realizados por los estudiantes y seleccionados por ellos mismos con la ayuda del profesor ajusta el grado real de pericia del estudiante en una determinada área a la medida fiel de esta pericia

adecuando a un alto nivel el logro real y medida de dicho logro y confiando una alta fiabilidad al instrumento del portafolio como recurso de evaluación.

Algún ejemplo de estos instrumentos nos acercarán más a sus potencialidades teniendo en cuenta que sus manifestaciones pueden ser múltiples. Lo realmente esencial es mostrar el progreso del estudiante al profesor y a él mismo para su perfeccionamiento y las formas para llegar a ello son secundarias.

En primer lugar presentamos la *rúbrica* como instrumento de visualización. Se trata de un elemento clave en la confección de un portafolio (ver Tabla 1). Esta herramienta expresa de una forma visual y explicativa los diferentes niveles que se pueden alcanzar en el proceso formativo. Una rúbrica muestra lo que deben saber hacer los estudiantes, por lo que es muy importante que forme parte del portafolio desde el principio y se entregue con el programa del curso. El profesor confecciona la rúbrica y la expone a sus estudiantes que la irán interiorizando mediante la comprensión progresiva de su contenido que explica el nivel al que se desarrollarán los objetivos educativos que se proponen en la secuencia formativa o curso que van a seguir.

La rúbrica puede tener diferentes categorías de detalle y se acostumbra a presentar cruzando los bloques de contenido (pero también los temas o las competencias, por ejemplo) y los niveles de desarrollo. De este modo, con la rúbrica, cuando un estudiante selecciona muestras de trabajo como evidencias de la consecución de su aprendizaje cuenta con los criterios para cada uno de los bloques de contenido lo que: a) le proporciona una guía y referente para la selección y reflexión sobre las evidencias, b) le proporciona la posibilidad de contrastar el matiz de sus logros y c) le ofrece, si es el caso, la posibilidad de conocer qué hacer para mejorar.

Como apuntamos, los criterios que se encuentran en cada celda de la rúbrica pueden tener una mayor concreción adjuntando explicaciones que muestren los indicadores de cada nivel y que, de hecho, especifican el detalle de lo que queda representado en cada una de las celdas de la rúbrica.

Un instrumento complementario que ayuda a esta concreción de explicaciones es el detalle de los *indicadores de progreso* de cada uno de los temas que integran un bloque de contenido. Si la rúbrica sirve para situar al estudiante en un nivel concreto en relación a un bloque (o competencia), la explicación detallada de los contenidos de sus celdas presentados en forma de desarrollo continuo indicará el camino a seguir por parte de los estudiantes. Este detalle presupone por parte del profesor el conocimiento de las etapas de desarrollo de los bloques que propone y la habilidad de explicitarlas por escrito de un modo organizado y claro para sus estudiantes. Algunas de las preguntas que impulsan dicha explicitación son: ¿qué se adquiere primero en relación a este proceso? ¿qué va después? ¿qué conocimientos previos pueden tener los estudiantes sobre este contenido?, etc.

Si se trata de un portafolio formativo que prioriza el proceso de aprendizaje –aunque naturalmente tiene en cuenta el resultado final– en el que al estudiante se le

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

Lengua extranjera, Curso II -Comprensión y escritura de textos-

	Nivel 4 Experto	Nivel 3 Avanzado	Nivel 2 En desarrollo	Nivel 1 Emergente
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Revela una interpretación profunda del texto. - Realiza conexiones profundas entre informaciones del texto y las tareas a desarrollar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se detecta una buena comprensión del texto. - Realiza conexiones explícitas entre informaciones y tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa una comprensión global y básica del texto. - Realiza conexiones implícitas entre informaciones y tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa una falta de comprensión básica del texto. - Realiza conexiones superficiales entre informaciones y tareas.
Escritura de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla ideas de manera muy completa y clara utilizando una amplia gama de recursos utilizados en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla ideas claras de forma consistente y utiliza recursos relevantes extraídos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla ideas de manera poco consistente y usa algún recurso relevante del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla ideas de manera simple utilizando recursos poco relevantes del texto.
Organización de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene de manera homogénea y apropiada el foco del texto. - Muestra una estructura lógica y coherente a través del uso efectivo de los recursos lingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene el foco del texto de manera lógica y apropiada. - Muestra una secuencia lógica de ideas mediante el uso de recursos lingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene el foco del texto de manera clara. - Muestra una estructura rudimentaria y manifiesta inconsistencias e irrelevancias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establece un foco pero no es apropiado o no lo mantiene. - Muestra una estructura desorganizada o rudimentaria.
Uso del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Uso sofisticado y estilístico del lenguaje con un notable sentido de la audiencia y del propósito. - Manifiesta una aplicación variada de frases atendiendo a diferentes efectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso fluido y rico del lenguaje mostrando conciencia de adecuación a la audiencia. - Uso consistente de frases variadas en relación a los efectos finales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso apropiado del lenguaje con algunos indicadores de conciencia de adecuación a la audiencia. - Uso ocasional de tipos de frases en relación al efecto final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso impreciso del lenguaje con tendencia a la utilización de frases poco apropiadas a la audiencia y al propósito. - Uso inconsciente del tipo de frases en relación al efecto final.
Ortografía Puntuación	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra un control completo de las normas ortográficas en relación al interés expresivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra un control moderado en el uso de las normas ortográficas y de puntuación con errores que no afectan a la comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra un control parcial en el uso de las normas ortográficas y de puntuación con errores fragmentarios para la comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra un control deficiente en el uso de las normas ortográficas y de puntuación con errores que afectan a la comprensión global.

dan diferentes oportunidades de mejora, la rúbrica y los indicadores de progreso son una excelente manera de mostrar y captar lo que es capaz de hacer y, si es el caso, lo que le falta para llegar a un nivel deseable.

Si se desarrolla el segundo instrumento presentado en el que se incrementa el nivel de detalle de los indicadores de evaluación (ver Tabla 2), el estudiante contará con muchas pistas que le indicarán qué debe mejorar en su aprendizaje e incluso, en algunos momentos, cómo debe hacerlo. En cualquier caso, el conocimiento de estos instrumentos funcionan como mecanismos (auto)reguladores que además incitan al diálogo valorativo en el que profesor y estudiantes discuten argumentadamente sobre la materia y sobre lo que se ha aprendido.

Tabla 2. Indicadores de progreso de la secuencia del bloque de contenido de ortografía

Indicadores de bloque de contenido	ORTOGRAFÍA			
Indicadores generales				
Grado A: Ortografía declarada	Grado B: Ortografía global	Grado C: Ortografía fonética	Grado D: Ortografía arbitraria	
Los estudiantes en este nivel son conscientes que igual que en su lengua en una lengua extranjera existen normas ortográficas e inician la declaración de las que conocen o realizan conexiones con su propia ortografía.	Los estudiantes en este nivel desarrollan asimilaciones ortográficas escritas en la lengua extranjera de estudio que corresponden a un conocimiento tácito de la misma o a una norma absolutamente general.	En este nivel los estudiantes evolucionan hacia la correspondencia entre los sonidos y las grafías propias de la lengua extranjera de estudio.	En este nivel los estudiantes utilizan las normas convencionales propias de la lengua extranjera de estudio.	
Indicadores específicos grado A	Indicadores específicos grado B	Indicadores específicos grado C	Indicadores específicos grado D	
<ul style="list-style-type: none"> - Es consciente de que hay normas con las mismas bases en ambas lenguas - Explica alguna regla que ha oído sobre la lengua de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica de manera homogénea una norma que ha aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe las palabras de la misma manera que las pronuncia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza combinaciones de reglas de un mismo tipo y las aplica a un mismo texto. 	

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hasta aquí hemos tratado algunos de los instrumentos que pueden favorecer la visualización conjunta entre profesores y estudiantes en el proceso de calificación del aprendizaje. Ello se ha realizado atribuyendo un valor a las evidencias de aprendizaje que los estudiantes incluyen en los portafolios. Este valor tiene un carácter cuantitativo y cualitativo e indica una línea de progreso en el aprendizaje de una materia. Mediante la rúbrica y los indicadores de progreso presentados se consigue compartir los criterios de evaluación y tener una guía de mejora desde el inicio de la secuencia formativa. Como hemos comentado, estos instrumentos de visualización se han de complementar con los anteriormente calificados de instrumentos de diálogo de expresión abierta por parte del profesor y de los estudiantes y que basan su éxito en la calidad y el ajuste de la retroalimentación del profesor y en la conciencia del estudiante de su proceso de aprendizaje y su habilidad para expresar su propia valoración, objetivo éste último del desarrollo de una evaluación mediante portafolio.

BIBLIOGRAFÍA

- Arter, J. A. y Spandler, V. (1992). *Using portfolios of student work in instruction and assessment. Academic Achievement in the Secondary Schools*. Virginia: NASSP.
- Barberá, E. (1997). Carpetas para evaluar matemáticas. *UNO, revista de didáctica de las matemáticas*, 11, pp. 25-32.
- Barberá, E. (1999). *Evaluar la enseñanza, evaluar el aprendizaje*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Cole, D.J., Ryan, C.W. and Kiek, F. (1995). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Coll, C.; Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, pp. 111-132.
- Foster, M. y Master, G. (1996). *Portfolios*. Victoria: Australian Council for Education Research.
- Griffin, P. (1998). Outcomes and Profiles: Changes in Teachers' Assessment Practices. *Curriculum Perspectives*, 18, 1, pp. 475-483.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Marby, L. (1999). *Portfolios plus: A critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maxwell, G. (1993). Criteria and standards based assessment in applied statistical mathematics. En J. Izard y M. Stephens (eds.). *Reshaping Assessment Practices: Assessment in the Mathematical Sciences Under Challenge. Proceeding of the First International Conference on Assessment in Mathematical Sciences*. Octubre 1992. Victoria: Australian Council for Education Research.

- Sadler, R. (1985). The origins and functions of evaluative criteria. *Educational Theory*, 35, 3, pp. 285-297.
- Shackelford, R. (1996). Student portfolios: A process/product learning and assessment strategy. *Technology Teacher*, 55, 8, pp. 31-36.
- Valencia, S. (1994). Portfolios: A process for enhancing teaching and learning. *The Reading Teacher*, 40, pp.726-733.
- Vermont Department of Education (1995). *A different way of looking math: the Vermont Portfolio Project*. Montpelier: Vermont Department of Education.

COMPETENCIAS DOCENTES Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA: ¿FALLA EL PROTAGONISTA?

FELIPE TRILLO A.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre las competencias docentes (saber decir, saber hacer, saber ser) que es preciso desarrollar para que los profesores lleven a cabo una evaluación auténtica.

Palabras clave: Competencias docentes, evaluación auténtica.

TEACHING COMPETENCES AND AUTHENTIC EVALUATION: DOES THE PROTAGONIST FAIL?

ABSTRACT

This article contains a proposal about teaching competences (knowledge on what to say, do and be) needed to be able to carry out an authentic evaluation.

Key words: Teaching competences, authentic evaluation.

Cuando me planteo reflexionar sobre la evaluación auténtica la primera idea que me asalta es la siguiente: Realmente, tengo para mí que el discurso sobre la evaluación educativa en general y sobre la evaluación auténtica en particular está plenamente maduro. Cuenta con una sobrada contextualización y justificación que, además, se actualiza día a día gracias a la competente observación y análisis crítico de la realidad que llevan a cabo los investigadores sobre este asunto.

Dicho de otro modo, no son castillos en el aire sino que responde a una implacable lógica educativa que se construye sobre evidencias y que nos permite tras-

Felipe Trillo Alonso, Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela - España. Correo Electrónico: dofetria@usc.es

cender de los problemas métricos de rendimiento y de acreditación a los objetivos formativos de aprendizaje y desarrollo.

Por si fuera poco, todo esto, aparentemente tan abstracto, está perfectamente definido como veremos; esto es, una vez que se lee o escucha algo sobre evaluación educativa y evaluación auténtica se entiende con facilidad y, desde la lógica mencionada, es imposible no reconocer su razón.

Para alcanzar la excelencia, todo eso, tan complejo y profundo, se ha sabido concretar en numerosos proyectos educativos fundados, sistemáticos y totalmente viables, incluso en circunstancias adversas como la que tendré ocasión de exponer.

Por fin, para rozar lo sublime, ocurre que una propuesta de evaluación como la que nos ocupa fue incluso aprobada, impresa y hasta propuesta –al menos para el nivel de la educación obligatoria– por el mismísimo Ministerio de Educación de mi país (Véase: MEC, 1989: Diseños Curriculares Base), y con posterioridad “exportada” a diversos países iberoamericanos que la adoptaron para sus normativas básicas con desigual fortuna.

Sin embargo, mi impresión es que en la práctica el mensaje no ha calado; se ha extendido sí, pero permanece en la epidermis de la mayoría de los individuos (familias, alumnos y profesores) y ya a un nivel macro político (entre los administradores de la educación) no sólo no avanza –salvo en las declaraciones oficiales de lo políticamente correcto–, sino que incluso retrocede ante el impulso que la globalización ha dado al liberalismo económico y a su mensaje meritocrático de “tanto rindes, tanto vales”. Lo que dicho de otro modo suena así por los pasillos de escuelas, academias y universidades: *Todo eso está muy bien, pero aquí lo que cuenta son los exámenes y las calificaciones.*

Álvarez Méndez (1995) expresó muy bien esta realidad, caracterizada por la paradoja de un discurso y una práctica que apenas coinciden, cuando en sus apuntes para un análisis crítico del valor social de la evaluación nos fuerza a cuestionarnos qué sentido tiene que se diga: que “se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la pariente pobre si la comparamos con la atención y la memoria; ...[y en el que, en definitiva]... se ensalza la evaluación formativa pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones –[pues] aquí sólo cuentan los números, es decir, las calificaciones–...”

Por consiguiente, y admitiendo que acertara con el supuesto que planteo, la pregunta es: ¿cómo es posible que teniéndolo todo tan claro no resulte, o al menos que no lo haga con la intensidad y rapidez necesaria? ¿dónde está el problema?

Naturalmente una respuesta plenamente fundada exigiría atender a las diversas condiciones que determinan la paradoja descrita y que son tanto estructurales –propias del sistema educativo en cuanto reflejo del macrosistema social en el que

se inserta–, como institucionales –específicas de los centros y de su cultura organizativa–, así como personales –relativas a la práctica de los profesores y de los estudiantes–.

Naturalmente, también, se entenderá que en un trabajo como este no es posible abordarlas todas, de manera que se impone acotar el análisis. En esa dirección, mi propuesta para este artículo se centra en las condiciones personales y, para eso, ni siquiera en todas. De hecho, me ocuparé sólo de proponer una reflexión sobre las competencias docentes que sería preciso desarrollar para que los profesores hicieran efectivo el mensaje de una evaluación educativa y auténtica; sirva en mi descargo que en otras ocasiones me he ocupado más de los estudiantes.

Naturalmente, además, mi reflexión es deliberadamente genérica; quiero decir con esto que no se centra en el análisis de ningún proceso específico de formación de profesores ni de socialización profesional en cualesquiera condiciones institucionales o laborales concretas. En este sentido, y para paliar el defecto (que asumo), propongo que se lea lo que sigue interrogándose sobre si lo que escribo está relacionado o no con la experiencia de formación y de socialización de cada cual.

Naturalmente, por último, y sólo si se diera esa relación (que presumo que sí), se comprenderá que con este artículo aspire a que sus potenciales lectores –que imagino en su mayoría profesores o en vías de serlo–, acepten el desafío de reconstruir autocriticamente sus esquemas presumiblemente estandarizados de pensamiento acerca de la evaluación.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES COMO CRITERIO

Lo primero que se revela como imprescindible aquí es partir de un concepto de “competencias”, de algún concepto al menos. Pues suele ocurrir que términos como este de las competencias se ponen de moda y todo el mundo da por supuesto que los demás saben a qué se está refiriendo uno cuando lo utiliza y eso, lo sabemos por experiencia, es mucho más que improbable (especialmente, cuando el primero que no lo sabe es precisamente el que lo emplea).

Concretemos pues: Personalmente –por lo menos aquí y ahora–, entiendo por “competencias el conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión”.

Y conste que no soy nada original en esto, no hago sino asumir lo que propone la denominada metodología Tunning al respecto y que, en su día, nos dimos los Decanos y Directores de Centros de toda España que hemos participado en las Redes para la Adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior de los títulos de Formación de Maestros y de Educación (A.N.E.C.A., 2005).

Naturalmente, conviene explicar:

- Que con eso de los conocimientos se refieren al saber, esto es, a un cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión del conocimiento propio de un campo, científicamente validado e históricamente acumulado.
- Que con eso de las habilidades se refieren al saber hacer, es decir, a un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y/o motrices, que permiten decidir a quién las emplea qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo.
- Y por último, que con eso de las actitudes se refieren al saber estar, incluso al saber ser y que, por supuesto incluye también todo eso del saber sentir, en definitiva, a un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también, al equilibrio emocional.

Por supuesto, no se puede ignorar el debate que se plantea sobre el modelo de competencias, esto es, si reproduce o no aquello de la tan denostada pedagogía por objetivos o si, por el contrario, es la mejor propuesta para hacer efectiva la tan apreciada formación integral, pero en cualquier caso eso debe quedar para otra ocasión. Lo que importa ahora es poder partir de una definición comprensible, aunque discutible.

Admitiendo eso, la cuestión ahora es conocer cuál es la situación actual de los profesores (también de aquellos que están en formación) respecto a la triple competencia de saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa y auténtica.

Dicho de otro modo, estoy proponiendo una autoevaluación criterial para el profesorado, de modo que cada cual pueda reflexionar sobre su práctica y considerar cuan afín o no resulta si la contrasta con lo que a continuación señalo, así como que cada cual considere si antes que ahora ha estado más o menos lejos de lo que se propone y, en consecuencia, si ha habido alguna evolución.

Cabe añadir que a esta tarea pretendo convocar a profesores "normales" (en el sentido de ser los más habituales), es decir, profesores con muchos alumnos y hasta con varias asignaturas, seguramente sobrecargadas además de contenidos teóricos más que prácticos, que tradicionalmente vienen utilizando el examen como primera y a veces única fuente de evaluación, lo que continuarán haciendo y que, aún sin negarse a trabajar colaborativa y colegiadamente con sus colegas –única garantía para el desarrollo de un currículo coherente ante los alumnos–, lo más frecuente es que trabajen solos y que en soledad acometerán (si es que lo hacen) el proceso que les invito a seguir. Su perfil así se asemeja mucho al de la mayoría de los profesores de enseñanza secundaria y de universidad que conozco, y no tanto al de los de primaria e infantil que en general suelen contar con una mejor cualificación pedagógica. En cualquier caso, lo que me interesa destacar es que no es esta pues una tarea reservada para elegidos que gozan de circunstancias favorables sino

que, simplemente, pienso en honrados profesores de a pie que de vez en cuando se cuestionan si estarán haciendo las cosas de la mejor manera posible, por ejemplo la evaluación de sus alumnos.

SABER DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Se trata de un saber declarativo. Los profesores necesitan disponer de algunos conceptos que les permitan interpretar la realidad que habitan y orientar su intervención en ella. Algo así es lo que nos hace pensar todavía que disponer de la palabra emancipa. No hablamos pues de doctrina pedagógica, tampoco de un conocimiento enciclopédico sobre evaluación. Muy al contrario, se trata de contar con apenas algunas ideas claras para no perderse en la maraña de multitud de discursos, muchos de los cuales resultan literalmente insufribles. Naturalmente no sobra profundizar, pero me daría con un canto en los dientes si al afrontar su práctica de la evaluación la mayoría de los profesores tuvieran bien presente lo que sigue:

En primer lugar es necesario comprender para qué evaluamos y en esa dirección resulta imprescindible conocer "la distinción entre la función pedagógica y la función social de la evaluación pues remite a dos grandes tipos de decisiones a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Coll y Martín, 1996).

En efecto, "la evaluación puede ponerse al servicio de decisiones de orden pedagógico, es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas. Pero también puede ponerse al servicio de decisiones de orden social, es decir, puede utilizarse para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos les capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas más allá del contexto escolar en que tiene lugar la enseñanza" (Coll y Onrubia, 1999, p.144).

Cabe añadir que tradicionalmente a esa función social de acreditación se la denomina "evaluación sumativa", también en ocasiones "evaluación normativa", y suele ser muy criticada por representar una "acepción estrecha" de la evaluación (Angulo Rasco, 1994): sobre todo cuando sólo está atenta a los resultados y para ello se limita a examinar y calificar. Algo, por cierto, que además suele ser muy frecuente; me refiero a eso de "clasificar a los alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica a fines, casi exclusivamente, de promoción académica y de calificación" (Vera y Esteve, 2001, p.57)

Por otra parte, y siguiendo a Coll y Onrubia (1999), "el ejemplo más claro del uso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con una función pedagógica lo encontramos, probablemente, en lo que se ha dado en llamar tradicionalmen-

te la "evaluación formativa"...: aquella evaluación que se realiza durante un proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene como objetivo fundamental regular, de manera interactiva, ese mismo proceso, especialmente en lo que concierne a la enseñanza. También ejemplifica bien esta función –nos advierten– la denominada "evaluación formadora", un tipo de evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuyo objetivo fundamental es ayudarles a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje" (pp.144-145). Ambas, en cualquier caso, pese a centrarse en aspectos distintos coinciden en poner sus juicios al servicio de la mejora progresiva de la organización, desarrollo y resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, un aspecto que conviene destacar es que en contra de los que suelen presentar ambas funciones como antinómicas y de una manera maniquea (una buena y otra mala), lo sensato sería presentarlas como dos polos en un mismo continuo pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones, sólo que en unos casos uno de los polos prima sobre el otro, lo que resulta "normal", siempre y cuando esa primacía no se produzca de una manera excesiva.

De cualquier modo, lo que se desprende de esto es que el hecho de que prime una u otra es una opción que hay que adoptar, una decisión que hay que tomar y que, por tanto, también hay que justificar. Por ejemplo, yo no tengo dudas: la pedagogía es la que más me importa en todo momento o lugar (ya pensemos en educación infantil, ya lo hagamos en la universidad), pero ello no supone que ignore la parte de responsabilidad social que me toca y que concierne a la acreditación.

En segundo lugar, es necesario comprender qué es lo que evaluamos. De una manera más específica aquí es donde mejor se aprecia el sentido de una evaluación auténtica, por lo que aún siendo breve me extenderé un poco más.

Básicamente, la evaluación auténtica como alternativa didáctica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar. Una tradición –explica Bélair (2000)–, en la que "la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases" (p. 15). A lo que añade, por si esto fuera poco, que ese resulta ser además el mejor modo de controlar, de mantener la disciplina y de "motivar" (sic) a un grupo de alumnos.

Es pues en esta línea que Vera y Esteve (2001) sostienen que se abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos, sobre contenidos que se ofrecen atomizados y troceados en unas materias en las que no se preocupan de relacionarlos o aplicarlos para entender con ellos los hechos que podrían explicar (p. 35). Y, citando a Pozo (1987), concluyen que "la mayor parte de los profesores no transmite los contenidos de enseñanza como una forma de entender el mundo que nos rodea, sino como datos aislados en los que el estu-

dante aprende hechos, clasificaciones, definiciones y convenciones que luego no sabe cómo utilizar. El estudiante, así, se limita a memorizarlos hasta llegar el momento del examen y luego los olvida" (p.28).

Pues bien, esa es la situación de partida para la que se propone como alternativa el modelo de evaluación auténtica. La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él (Biggs, 2005, p. 189). Y eso es todo.

Claro que para sustraernos a la inercia de la tradición descrita resulta necesario, como advertía al inicio, revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca de algunas de sus características conforme a los criterios que, por ejemplo, nos propone Biggs (2005, pp. 190-200):

- Un error frecuente es evaluar sólo el conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional que surge de él.

Siendo así es preciso discernir si nuestra práctica se corresponde con un modelo de evaluación descontextualizada, como lo son los exámenes escritos o los trabajos trimestrales, que son aptos para evaluar el conocimiento declarativo, o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, que son tareas adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.

- Otra cosa que es necesario resolver es que hay que asumir que toda evaluación supone un juicio de valor (más adelante volveré sobre ello) y, siendo así, es necesario reconocer si nuestra práctica se corresponde con un modelo de evaluación holístico o analítico. Biggs expresa muy bien el dilema que se plantea en torno a esta cuestión:

"Una decisión tomada, un problema resuelto, un caso presentado, una crítica literaria efectuada son todos actos completos, con su propia integridad, que han de ser evaluados como tales. La puntuación analítica destruye su sentido esencial. Esto no quiere decir que el dominio de los componentes no pueda abordarse como un aprendizaje parcial, pero en todo tema importante que se enseñe, sea declarativo o funcional, al final la evaluación ha de ocuparse del todo" (p. 191).

Y añade:

"Los críticos dicen que, como la evaluación holística conlleva un juicio, es "subjetiva", pero otorgar puntos también es una cuestión de juicio. La diferencia es que, en las puntuaciones analíticas, usted hace toda una serie de minijuicios, cada uno de los cuales es lo bastante pequeño para hacerlo sin reparos, y después deja que los números hagan los juicios grandes: si suman

más de un 50% es un aprobado, si alcanzan el 76% es un notable (o algo por el estilo)" (p. 191).

- También es necesario comprobar si nuestra práctica se corresponde más con un modelo de evaluación convergente o divergente. En el primer caso el pensamiento se concentra en algo, es cerrado, se trata de resolver un problema que tiene una respuesta concreta, única. En el segundo, el pensamiento es abierto, es decir, admite la diversidad de respuestas que resultan de incorporar resultados no buscados, además de que la idea de lo correcto en este caso está transida de valores como el atractivo estético, la originalidad, la utilidad, la expresión personal, la creatividad, etc. que, sin duda, son mucho más problemáticos de valorar.
- Admitir o no resultados no buscados puede ser definitivo a la hora de caracterizar nuestra práctica de la evaluación. Biggs lo plantea con acierto al decir:

"Es fácil que un contexto rico de enseñanza produzca un aprendizaje productivo y relevante, pero no previsto. El valor de muchas actividades formales radica en las sorpresas: las excursiones, las sesiones prácticas y de laboratorio. Las actividades informales ocasionan aprendizajes imprevistos de infinitas maneras. Un estudiante habla con alguien, lee un libro que no está en la lista de lecturas, mira un programa de televisión, navega por la red, hace un montón de cosas que desencadenan un tren de pensamiento, una nueva construcción. Probablemente, la mayoría de los descubrimientos científicos haya sido el resultado de prestar atención a consecuencias inesperadas. Las prácticas de evaluación deben permitir esas ricas experiencias de aprendizaje" (p. 194).

Claro que admitir eso trae como consecuencia el plantearse sin paliativos si, tal vez, los criterios para evaluar a todos los estudiantes no deberían ser distintos, a lo que responde:

"El objetivo es comprobar qué han aprendido las personas; si el estudiante A ha aprendido X y el estudiante B ha aprendido Y y tanto X como Y son cosas interesantes y valiosas que merecen la pena aprender, ¿dónde está el problema?" (p. 195).

En fin, personalmente comprendo que esto puede resultar un poco radical de más para muchos colegas, pero como alternativa a la uniformidad y a la estandarización —que es lo que importa—, sugiero (en tono menor) que consideren sencillamente la posibilidad de aceptar como respuestas igualmente correctas aquellas que orientándose por supuesto al mismo objetivo manejan sin embargo dimensiones diversas y se expresan de manera diferente.

De este modo, lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el

diseño de nuestra materia. En efecto, "las tareas para evaluación han de ser <<auténticas>> en relación con los objetivos; éstos tienen que estipular una calidad de actuación que exija después la tarea para evaluar. La autenticidad nos lleva a considerar la evaluación contextualizada o descontextualizada, la evaluación holística o analítica y la evaluación convergente o divergente" (p. 200). De manera que lo que de verdad importa es que: "Cuando se desmantela el andamiaje cuantitativo, descubrimos que las ideas de fiabilidad y validez dependen cada vez más de la responsabilidad profesional básica del profesor, que consiste en hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje" (p. 200).

SABER HACER EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Si con anterioridad nos planteamos para qué y qué evaluar, ahora corresponde cuestionarse acerca del cómo lo hacemos, de tal manera que nuestras propuestas de acción resulten coherentes con la intención pedagógica de evaluar formativa y formadoramente el aprendizaje que desarrollan los estudiantes sobre un conocimiento no sólo declarativo sino principalmente funcional.

Naturalmente, desde la perspectiva de una evaluación educativa cabría escribir mucho sobre esto y más todavía si lo ampliamos al aprendizaje de actitudes, valores y normas, pero hay que ceñirse al tema de la evaluación auténtica que nos exige, sobre todo, planearla centrándonos y tomando en consideración preferente la naturaleza de los contenidos de conocimiento que evaluamos.

Así, desde esta óptica, Vera y Esteve (2001) son categóricos cuando advierten que, "en muchos casos, los errores en las respuestas se corresponden con la forma en que se enfocan los conocimientos y se hacen los exámenes; ya que en estos se prefieren las cuestiones que se refieren a vocabularios, definiciones cortas, clasificaciones y convenciones, antes que las preguntas que exigen la aplicación, la comprensión o la valoración de los conocimientos adquiridos. A partir de esta idea —añaden—, nuestra investigación ha procurado profundizar en dos hechos desgraciadamente frecuentes en nuestra enseñanza: la acumulación de conocimientos desprovistos de significado; y el sesgo en la elección de las preguntas de los exámenes" (p. 24).

En efecto, como bien señala mi profesor y compañero de la Universidad de Málaga, Angel Pérez Gómez: uno de los criterios claves, lamentablemente postergado por el academicismo tradicional y por el tecnicismo actual, en la selección de los problemas, de los temas y contenidos que se propone trabajar el docente con sus alumnos se refiere al sentido y utilidad de los saberes académicos. De manera que es en esta línea de enfatizar que los contenidos escolares son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender el mundo que les rodea, por lo que conviene recordar a Peters cuando dice que el hombre educado debe poseer también algún conjunto de conocimientos y algún esquema conceptual que eleve esos co-

nocimientos por encima del nivel de una serie de datos inconexos. Lo cual implica conocer los principios para conocer los datos y también alguna comprensión del «¿por qué?» de las cosas.

Siendo menos solemnes, lo que pretendemos al fin es evitar que se repitan anécdotas como esta, que relataba el profesor y periodista Roberto Blanco Valdés en el periódico *La Voz de Galicia* del 18 de agosto de 2002:

Recuerdo cómo “mi amigo Rico construía sus fascinantes deducciones sobre el arte de los pueblos...

Era mayo, quizá junio, y el curso (¡sexto curso!) daba sus últimas brazadas en aquel año...

Nuestra profesora de Historia del Arte había decidido dedicar toda la hora a ver filmas (es decir, diapositivas)... cuando Rico fue sorprendido en un fragor clamoroso. Sentado en la última fila, donde un irresistible ventanal enseñaba la alegría del vecino campo de deportes, la Romero clavó sus ojos en quien iba a ser el cordero de aquella ceremonia: la del castigo que acompaña siempre a la falta de atención.

“¿Rico, qué es lo que ves en la pantalla?”, preguntó la profe, señalando una imagen del mihrab de la mezquita cordobesa. Nuestro compañero, cuyos ojos permanecían pegados aún al ventanal (y al verde del campo; y a la luz), apenas pudo reaccionar. Titubeó, tartamudeó y se tambaleó como un gran oso en su pupitre, mientras nos miraba pidiendo auxilio en su infortunio.

Alguien le sopló: “Es el mihrab”. Y Rico dijo: “Es el mihrab”. La profesora preguntó entonces: “Y ¿en qué monumento está el mihrab?” Alguien (quizá yo mismo), susurró: “En la Mezquita”. Y Rico contestó: “En la Mezquita”. Sin dar tregua, la profesora no cejó: “y ¿de qué estilo es el mihrab?” Alguien (quizá Ramiro) cantó raudamente: “De arte árabe”. Y Rico lo repitió con voz clara y gesto contundente: “De arte árabe”.

Pero la suerte, claro, no dura eternamente. Fue entonces cuando vino la pregunta que iba dejar patitieso a nuestro compañero, y que iba a inscribir su nombre, junto al de Hauser, en la lista de historiadores del arte de los pueblos. La Romero, que, al no haber oído las sopladadas sucesivas, contemplaba a su alumno casi con arrobamiento, le dijo finalmente: “Muy bien Rico; lo que vemos es el mihrab, una maravillosa pieza del arte árabe en España. Pero, ¿por qué sabemos que es árabe el mihrab? ¿Tú en qué te basas, Rico, para dar esa respuesta?” Rico nos miró y supo de inmediato que nadie iba a poder ayudarlo en aquel trance tan terrible. Entonces, como Gary Cooper en *Solo ante el peligro*, se enfrentó a su responsabilidad y contestó: “Pues yo me baso... yo me baso... yo me baso en Abderramán”.

En definitiva, lo que debemos perseguir – y sigo en esto a Pérez Gómez – es que el currículum disciplinar y la obsesión academicista deben sustituirse en la escuela actual por un currículum basado en problemas y organizado en proyectos de traba-

jo, interpretación y experimentación. Pues, al fin, si el conocimiento disciplinar es valioso es precisamente porque manifiesta su utilidad como herramienta de análisis para mejor comprender los problemas de todo tipo, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos... que afectan a los ciudadanos.

Claro que, si no lo hiciéramos, entonces debemos asumir la responsabilidad que conlleva el saber que: “Cuando las alumnas y alumnos malgastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos en los que no encuentran sentido propio, sino que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas, están aprendiendo algo más que los contenidos sin sentido, están aprendiendo, de manera más o menos consciente, a subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas, de modo tal vez sutil, desde fuera, están aprendiendo a alienar su conducta a objetivos y valores ajenos y extrínsecos” (Pérez Gómez, 1992, p. 105).

Naturalmente, a partir de aquí cabe suponer que estemos de acuerdo en lo esencial del discurso sobre la evaluación auténtica, esto es: que “el objetivo central en la escuela obligatoria contemporánea no puede ser ni la mera transmisión de informaciones ni siquiera provocar el aprendizaje de las disciplinas, sino su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar y su cultura experiencial” (Pérez Gómez, 2001, p. 225. La cursiva es mía).

Ahora bien, adviértase que he destacado el hecho de que Pérez Gómez se refiere a la escuela obligatoria, pues aunque toda esa línea de argumentación a mí me parece también irrenunciable en el bachillerato y por supuesto en la Universidad, para ambos niveles no obstante resulta obligado matizar.

En efecto, es preciso diferenciar muy bien entre la enseñanza obligatoria y la enseñanza no obligatoria. Especialmente – pienso – para no corromper la función educativa de la primera – que personalmente considero más importante –, pero también para no desvirtuar el tratamiento del conocimiento científico en la segunda. Y en esa dirección conviene recordar que desde Ausubel diferenciamos entre lo que conocemos como la articulación lógica del conocimiento (como convención reglada, paradigmática) y la articulación psicológica del aprendizaje (como proceso idiosincrásico). Siendo así, lo cierto es que ambos se necesitan y se complementan, pues no hay aprendizaje en ausencia de contenidos. No obstante, sin duda hay etapas educativas en las que la articulación psicológica debe primar por encima de cualquier otra consideración apuntalando la idea de que es la escuela la que debe adaptarse al niño. Y para mí eso se extiende durante toda la escolarización obligatoria. Ahora bien, cuando entramos en la etapa no obligatoria, y sin que nunca podamos olvidar que es el alumno el que aprende, tengo para mí que es el momento en el que la articulación lógica del saber debe dejar de ser el fondo para convertirse en forma. Esto es, debe ocupar su condición hegemónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aprovechando la experiencia de Claxton (1994) en la enseñanza de las ciencias, lo anterior se puede decir con otras palabras más sencillas. En definitiva se trata de reconocer que en la primera etapa importa, por ejemplo, el desarrollo de la curiosidad (tantas veces ahogada), es admisible y hasta recomendable la aproximación intuitiva, en definitiva importa más la calidad del proceso que la pulcritud del resultado, el descubrimiento más que el dominio; pero ya en la segunda etapa (en el bachillerato y en la universidad) se impone justo lo contrario: ahora sí (¡pero nunca antes, y cuidado con esto!), nos sirve aquello de que antes de empezar a pensar en la creatividad, se trata de dominar el lenguaje, las técnicas y las tradiciones del arte. La idea, pues, es que si lo que perseguimos es la adquisición de conocimientos fácticos correctos y la comprensión de teorías y técnicas de laboratorio, todo eso resultará mucho más fácil cuando se construye sobre una firme base intuitiva desarrollada durante la enseñanza obligatoria, y a la que además cabe recurrir en cualquier momento.

En fin, si admitimos esto, comprenderemos también que: "La tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombre y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, volver las miradas de nuestros alumnos hacia el mundo que nos rodea y rescatar la preguntas iniciales obligándoles a pensar" (Vera y Esteve, 2001, p.32).

"...era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir..."

Esta frase, que escribió Don Miguel de Unamuno en una necrológica de Don Francisco Giner de los Ríos, resume con intensidad lo que pretendo decir acerca de la tarea permanente de maestros y profesores. ¿Cómo hacerla efectiva en el momento de la evaluación? Esa es la pregunta que debemos responder a continuación. Y en esa dirección hay dos aspectos que deben ser destacados:

En primer lugar es preciso tener bien presente que un asunto carente de significado no puede promover un enfoque profundo del aprendizaje, esto es, motivado y orientado a la comprensión. En consecuencia, se impone seleccionar los contenidos susceptibles de ser evaluados de acuerdo con las siguientes consideraciones:

- Hay que esforzarse por proponer tareas relevantes y, en esa línea, cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o de lo anecdótico, y recuérdese que lo nuclear es precisamente lo que permite establecer una mayor cantidad de relaciones significativas con otras informaciones articulándolas en un todo.
- Conviene pararse a pensar cuál es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación, recordando en todo caso que una cosa es plantear simplezas que les entretengan y otra dilemas complejos que supongan un desafío personal. En este sentido, es importante recordar

aquello de que en contra de lo que mucha gente cree no es que a veces los alumnos no aprenden porque no están motivados es que no están motivados porque no aprenden; esto es, que lo que se les ofrece no les ayuda a aprender ni a sentirse competentes.

- Hay que cuidar la forma cómo se presentan las tareas, especialmente por lo que respecta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocerse su sentido, evitando por tanto la ambigüedad y con ello la confusión o el desconcierto a la que a menudo se arrastra a los alumnos. En cualquier caso, sépase que lo oportuno es que una tarea evoque algún camino familiar para su resolución y, especialmente, que permita conectar su contenido con otros temas conocidos de la misma u otra materia así como con las experiencias de los estudiantes.
- Es fundamental que el estudiante use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

En segundo lugar, resulta obligado reflexionar sobre las condiciones que prefiguramos para esa práctica de la evaluación. En esa dirección y de una manera general, cabría decir que las condiciones de evaluación a las que me refiero se concretan en ciertas coordenadas de tiempo y espacio, a la par que establecen quiénes podrán intervenir en las mismas.

- En efecto, una pregunta clave es cómo se maneja el tiempo: si es rígido o flexible; si implica tareas cortas o de medio y largo plazo; y si se prevé o no tras finalizar la tarea un tiempo para su revisión en profundidad. Más específicamente, cabe reflexionar también acerca de si los estudiantes conocían la tarea con antelación, si han tenido tiempo suficiente para completarla, e incluso tiempo para poder expresarse de tal modo que su singularidad pueda ser reconocida por el profesor.
- Cabe preguntarse también acerca de si son suficientes los recursos materiales y humanos de los que se dispone para acometer las tareas de evaluación. Y en esta línea, si el contexto es facilitador o por el contrario añade más dificultades a la realización de la tarea (basta pensar en la accesibilidad a los medios, pues si ésta no es buena todo se entorpece y retrasa). Asimismo, no es un tema menor saber si el clima de aula es el indicado: es decir, si el ambiente es sosegado, sereno, amable, optimizador, o si por el contrario resulta inquisitivo, amenazante, precipitado, elevando los niveles de tensión, de ansiedad y hasta de angustia. Todo lo cual tiene mucho que ver, por cierto, con nuestra tolerancia del error, o mejor, con su comprensión misma como una oportunidad de aprender, como un estar en el camino.
- Finalmente, no está de más pararse a pensar en las razones que empleamos para decidir que un trabajo se realice de manera individual, incluso competitiva, o

en equipo y de forma colaborativa. Así como en las pautas de interacción que se mantienen entre profesores y alumnos cuando se trata de su evaluación (y que curiosamente suelen "alterarse", y mucho, respecto de las mantenidas durante el resto del curso): interesará saber entonces si ha sido cordial y de ayuda, aunque exigente, o si ha resultado ser hostil o recelosa y de oposición o distante.

Termino así con esta breve reflexión sobre las tareas y las condiciones. Seguramente faltan muchas cosas, pero espero haber sugerido algunas pautas para orientar nuestra reflexión en la dirección de saber hasta qué punto nosotros los profesores determinamos las posibilidades de aprender de nuestros alumnos en función del modo cómo manejamos y resolvemos esas dos dimensiones.

SABER SER ANTE EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Lo primero que resulta imprescindible asumir es que evaluar supone emitir un juicio sobre el valor de una cosa. Así, sabemos que evaluar no es examinar (un procedimiento entre muchos para recoger información), y que evaluar tampoco es calificar (que a la postre es sólo sumar y/o restar).

Esa dimensión juzgadora es, en efecto, lo más relevante de la evaluación, pero también lo más delicado y conflictivo; tanto, que mucha gente lo lleva mal. Sin duda los alumnos y sus familias (sobre todo cuando las cosas se tuercen para ellos), pero también muchos profesores. Son legión los que dicen que evaluar no les gusta, que representa una tarea ingrata –y no sólo por tediosa (que dependiendo del modo cómo se practique, sin duda lo es)–, sino porque de alguna manera les incomoda y afecta emocionalmente, incluso les desequilibra. Tal responsabilidad en ocasiones les agobia: especialmente el temor a no ser justos, o a no ser objetivos como se suele decir de manera menos solemne. Y en esa tesitura tratan de fortificar su ánimo poniendo distancia entre ellos y sus alumnos, dotándose de recursos técnicos que despersonalicen lo más posible su actuación: verbigracia exámenes, calificaciones y similares.

Por supuesto hay otros muchos profesores a los que no les sucede eso: bien porque lo viven con sensatez, o bien porque situándose en el otro extremo disfrutan con la cuota de poder y privilegios añadidos que esa actividad les reporta. Pero de estos no me voy a ocupar...

Fuere como fuere, lo que quisiera destacar aquí es –no sé cómo llamarlo– tal vez la dimensión humana de la evaluación; se trata por supuesto de una obviedad, pero a veces (¡es increíble!) hay que recordarlo: y es que junto al "qué" evaluar, al <<para qué>> y al "cómo" hay un "quién" el que evalúa, y unos "para quién" que son los destinatarios de esa actividad. Y esa condición ineludiblemente personal del proceso no puede obviarse ni enmascararse tras sofisticaciones técnicas de ningún tipo. Pues al final, una evaluación justa hace del tipo que la practica una

persona justa o injusta, y tal posibilidad –supongo– hace mella en el ánimo de cualquiera (salvo de los más insensibles, que también los hay). Por eso la evaluación es un asunto que no nos puede dejar indiferentes y que, a la postre, nos exige un posicionamiento, también un compromiso. Claro que, después, el que acertemos o no en la manera de llevarla a cabo ya es otra asunto.

En cualquier caso, y dado que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, imposible de resolver mediante un subterfugio. Bien al contrario, nos exige una actuación profesional seria y fundada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, que se pueda justificar. Frente a lo cual –permítaseme el comentario–, sorprende la facilidad con que el sistema nos autoriza a hacerlo con escasa o nula preparación para ello; más aún cuando el contexto de socialización profesional en el que nos insertamos se caracteriza por actitudes y estrategias ante la evaluación no muy edificante que digamos. Me bastaría recordar cómo empecé yo...

Siendo así, se impone recordar en qué consiste una evaluación educativa, que otros denominan ética, y que se caracteriza por respetar dos criterios fundamentales: por mostrarse atenta y responsable ante las consecuencias que tiene sobre terceras personas (recuérdese aquello de que "hay vida detrás de una calificación"), y por mostrarse de veras comprometida por salvaguardar la coherencia entre fines y medios de manera que ciertos valores no resulten traicionados en la práctica.

Y claro, sabido eso, no hay argumento que disculpe la carencia de una acción consciente, deliberada, por nuestra parte. El razonamiento funciona así, si nuestra acción tiene consecuencias, procuremos entonces que sean las que nosotros queremos, y asumamos la responsabilidad. "Evaluar para conocer, examinar para excluir", es el título de un interesante libro de mi colega Juan Manuel Álvarez Méndez (2001), que resume en buena medida el dilema que debemos resolver.

Un dilema que pone de manifiesto el papel esencial del profesor en un doble sentido. "Por una parte en relación al propio compromiso del docente en proyectos de cambio y mejora... [y, por otra, en cuanto a] su coherencia entre los valores que se propugnan y su práctica profesional y social... Sin duda este doble aspecto de compromiso y coherencia profesional es clave, como referente educativa y como práctica generadora de ilusión y esperanza" (Jares, 2005).

Y ello hasta tal punto que para mí ahí está la clave del (aunque importante) escaso avance logrado hasta ahora en materia de evaluación auténtica: en la falta de compromiso y de coherencia, en la carencia de ejemplos, en la ausencia de esperanza.

Al fin, ¿de qué nos servirán partituras e instrumentos magníficos si no contamos con un músico que al interpretarlas nos haga vibrar?

Naturalmente, la conclusión es tan obvia como antigua: hay que educar en actitudes y valores a los futuros maestros: en el compromiso, en la coherencia, en la

ejemplaridad y en la esperanza en materia de evaluación educativa y auténtica. En definitiva, conforme a una racionalidad no meramente técnica sino sobre todo práctica (reflexiva) y crítica (política).

EPÍLOGO

Mal asunto si a estas alturas es necesario que explique el título de este artículo, pero por si acaso no he sabido expresarme y sugerir (no otra cosa) con suficiente intensidad, es preferible no arriesgarse a no ser entendido y precisar.

La evaluación auténtica es un discurso pedagógico. En ese sentido, puede ser incluso una ficción —evocadora, alentadora—, en definitiva, “una película”. Falta que se haga realidad en la práctica cotidiana de las aulas escolares de cualquier nivel. Para que eso ocurra es necesario crear ciertas condiciones. De entre ellas destaqué en este trabajo las que implican más directamente a los profesores. Naturalmente, no es que crea que son los únicos “culpables”. Sencillamente sé que tienen (tenemos) una parte de responsabilidad y esa, justamente, es la que deliberadamente he priorizado aquí.

La idea de la que parto es sencilla y se resume en pensar que de nada sirven excelsas partituras si no hay un intérprete. Así, del mismo modo que corresponde a los estudiantes el protagonismo del aprendizaje, le corresponde a los profesores en cuanto se refiere a enseñar y por ende a evaluar. Que se haga de una u otra manera depende, hasta cierto punto y salvo en caso extremos, de su entendimiento y empeño. Por eso son los “protagonistas” y, si finalmente la película de la evaluación auténtica no conecta, no engancha, no funciona, suyo es el fallo; o al menos una parte de él.

Por supuesto no me engaño pensando que hacer de la evaluación auténtica un objetivo de innovación para el conjunto del sistema educativo no se puede conseguir contando nada más que con el compromiso y la coherencia personal de un profesor solitario en un contexto hostil. En este sentido, es cierto que una golondrina no hace verano; claro que, tampoco nadie puede negar que la golondrina ya está ahí y que ha anidado.

Siendo así, desde la pasión con la que vivo eso de intentar que la evaluación sea de verdad educativa, no puedo evitar el apelar a mi lema, más práctico que crítico, de: “opta en conciencia, obra en consecuencia y que cada palo aguante de su vela” (Trillo, 1994).

Ya sé que los hay mejores, pero me atrevo a afirmar que este sirve para no traicionar en la propia aula cuanto he dicho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. (1995). *Valor social y académico de la evaluación*. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- A.N.F.C.A. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005): *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio*.
- Angulo Rasco, F. (1994). *¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término <evaluación> o porque no todos los conceptos significan lo mismo*. En Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (coords.): *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Bélair, L.M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Biggs, (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Claxton, G. (1984). *Educar mentes curiosas*. Madrid: Visor.
- Coll, C. & Martín, E. (1996). *La evaluación del aprendizaje: una perspectiva de conjunto*. En Signos, 18, 64-77.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1999). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. En Coll, C. (coord.): *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Jares, X. R. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Madrid: Popular.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: M.E.C.
- Pérez Gómez, A. (1992). *Enseñanza para la comprensión*. En Pérez Gómez, A., y Gimeno Sucristán, J.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Trillo, F. (1994). *El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela*. En Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.
- Vera y Esteve, J.M. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA MEXICANA

MA. CONCEPCIÓN BARRÓN T.

RESUMEN

En este artículo se plantea una propuesta para la evaluación de los aprendizajes en el marco de un modelo de educación basada en competencias (EBC) inscrito en una universidad mexicana. Está estructurado en dos grandes apartados, en el primero se presenta el debate en torno a la evaluación en el ámbito educativo desde diversas perspectivas teóricas y en el segundo, se especifican algunos criterios metodológicos desde la perspectiva de la evaluación alternativa (auténtica y de ejecución) para los aprendizajes escolares en el marco de la (EBC).

Palabras clave: Desempeño de los estudiantes, evaluación de competencias, evaluación auténtica.

CRITERIA FOR EVALUATING CLASSROOM COMPETENCES. A MEXICAN EXPERIENCE.

ABSTRACT

This article presents a proposal for the assessment of learning within the frame of competence-based education in the context of a Mexican university. The article is organized in two big sections: the first one presents a debate around assessment on the educative level from different theoretic perspectives, and the second one specifies some methodological criteria for alternative assessment (authentic and pertaining to execution) for learning in school in the context of competence-based education.

Key words: Student's performance, competences evaluation, authentic evaluation.

María Concepción Barrón Tirado, Dra. en Pedagogía, Profesora de Licenciatura y Doctorado de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México - México. Correo Electrónico: barront@servidor.unam.mx

En el marco del nuevo orden mundial, a partir de la década de los noventa, la formación de profesionales se ha orientado a dar respuestas a diversas exigencias de recursos humanos y a la configuración de nuevos perfiles profesionales. Asimismo, los organismos y las agencias internacionales, al hacer un balance de los saldos educativos, han incorporado en sus agendas como tema relevante la cuestión de los perfiles profesionales adecuados a la llamada "sociedad del conocimiento".

Se pretende garantizar la pertinencia de la formación en relación con las exigencias y demandas de la globalización y con las tendencias educativas emanadas de dichos organismos. Asimismo, el establecimiento de tratados comerciales con otros países fundamentalmente el Tratado de Libre Comercio (TLC) en el caso de México establece la necesidad de que los países participantes generen mecanismos equivalentes de evaluación profesional para proporcionar garantías de la calidad del comercio internacional de servicios profesionales. Esto ha obligado a México a desarrollar sistemas de acreditación de programas educativos y certificación de egresados en distintas profesiones (Barrón e Ysunza, 2003).

La situación anterior remite de manera directa a la discusión sobre las finalidades educativas, culturales, económicas, políticas e ideológicas de los establecimientos escolares, a las intenciones educativas presentes en los procesos de formación profesional y a su pertinencia en relación con los requerimientos y necesidades de los distintos sectores de la sociedad.

Desde la década de los noventa del siglo pasado, se inició el planteamiento de las reformas estructurales de las instituciones de educación superior, de los planes y programas de estudio y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de formar profesionales en función de los requerimientos de la globalización. "Con la instrumentación de las reformas curriculares, el término innovación fue asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y con la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas en la enseñanza con la intención de atender a las demandas que debía afrontar la educación en una sociedad globalizada" (Díaz Barriga, F. y E. Lugo, 2003:68).

Entre los modelos propuestos en el marco de las innovaciones curriculares de la época se pueden identificar el modelo de flexibilidad curricular, el modelo modular, el de la perspectiva basada en competencias y el modelo tutorial. Algunos otros, muestran una marcada orientación hacia la práctica o modelo in-service, hacia el aprendizaje basado en la solución de problemas, hacia el aprendizaje interdisciplinario y transdisciplinario, hacia la formación del profesional reflexivo y hacia cuestiones importantes de la realidad: temas transversales y valores.

En este artículo se plantea una propuesta para la evaluación de los aprendizajes en el marco de un modelo de educación basada en competencias (EBC) inscrito en una universidad mexicana. Está estructurado en dos grandes apartados, en el primero se presenta el debate en torno a la evaluación en el ámbito educativo desde

diversas perspectivas teóricas y en el segundo, se especifican algunos criterios metodológicos desde la perspectiva de la evaluación alternativa (auténtica y de ejecución) para los aprendizajes escolares en el marco de la (EBC).

I. EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación ha sido un concepto polémico en el ámbito educativo. De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984) señalaban ya las connotaciones sociales, administrativas y axiológicas que se ponen en juego. Actualmente, se pueden reconocer también los trabajos de Ardoino y Berger sobre la evaluación (Ardoino y Berger, 1989).

Estos autores señalan básicamente la necesidad de distinguir entre evaluación y control. El control, concebido como verificación, se inscribe en una epistemología positiva; su idea es controlar todo: "nada escapa a la inspección de observar, siempre con esa mirada permanente de establecer, al final, una conformidad total entre el objeto controlado y el registro que sirve de modelo... controlar consiste en medir las desviaciones y las variaciones entre un referido y un referente constante, si no es que inmutable, porque sirve de patrón permanente" (Ardoino y Berger, 1986a: 121).

La práctica de evaluar implica necesariamente dotar de un sentido, el cual es construido por el sujeto que evalúa en un contexto específico y, por ende, no puede generalizarse. Se reconoce en estos procesos como un elemento inherente al conflicto, en un movimiento dialéctico que otorga un estatuto, una legitimidad.

La evaluación, en tanto construcción permanente y continuamente inacabada del referente y de sentido, no puede conducirse más que a un movimiento de perpetuo ir y venir, al filo de artimañas y de evasiones de los sujetos (Ardoino y Berger, 1986a).

Las prácticas de control tienden a la homogeneización de los sujetos e implican la construcción de técnicas generalizables, independientemente de quienes la instrumenten, y a diferencia de la evaluación, que tiene por objeto construir los referentes y revelar los enfoques teórico-institucionales en los cuales se sustenta, así como clasificar la posición del evaluador al respecto.

Ardoino (1986b) señala cinco elementos relevantes con la finalidad de diferenciar entre evaluación y control:

- 1) La norma y la transgresión. La acción de control parte de una norma preestablecida, moral, económica o cultural, y lo importante es medir los resultados en función de la norma. Por otro lado, las prácticas de evaluación trabajan sobre múltiples niveles de comprensión y se enfrentan a situaciones imprevistas y contradictorias.
- 2) La lógica analítica y el marco sistémico. Las prácticas de control requieren jerarquizar los componentes de la realidad, privilegiando algunos en detrimento

to de otros, a diferencia de la evaluación, en la que se busca un sentido de totalidad y de comprensión de la realidad.

- 3) El respeto a la jerarquía y a la democracia. Las prácticas de control prefiguran un dispositivo jerárquico y separan las tareas entre el controlador y el controlado. A la inversa, el dispositivo relacional de la evaluación es esencialmente democrático: centra su atención en la expresión de todas las partes presentes, con sus diferencias, sus contradicciones, sus conflictos, sus alianzas; deja lugar a la posible modificación en el tiempo de las expresiones de un individuo de un grupo (Ardoino y Berger, 1986b).
- 4) La sanción y la autorización. Las prácticas de control tienen como finalidad sancionar, lo que paraliza la realidad y la anquilosa. Las prácticas de evaluación tienden a dar cuenta del acontecer en un proceso de autorización política para apoderarse del porvenir.
- 5) El conservacionismo y la historia. Las prácticas de control y de evaluación están estrechamente ligadas con el poder y con el tiempo: el control, vinculado a lo instituido, a la jerarquía y a la norma, tiende al conservadurismo, mientras que las prácticas de evaluación tienden a ser instituyentes, se construyen en y durante los procesos.

Es por lo expuesto anteriormente que la evaluación en el aula constituye un reto para los docentes, por la complejidad y las múltiples determinaciones del objeto a evaluar.

EVALUACIÓN EN EL AULA

La evaluación, considerada como parte integral de todo proyecto educativo, se caracteriza por ser independiente y comprometida. En todo proceso de evaluación se reconoce la complejidad del objeto a evaluar, por lo que deben considerarse aspectos de carácter cualitativo y cuantitativo, prácticos y no meramente especulativos. La evaluación tiene como finalidad la mejora a través de la comprensión de la naturaleza del objeto.

Gimeno (1996) señala que la evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar, en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades y especialidades. Conceptuarla como práctica quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarlas y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

Santos (1993) propone que la evaluación se conciba como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. La evaluación supone una plataforma de diálogo entre evaluadores y los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. pero el diá-

logo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo.

Por lo tanto, en el proceso de evaluación deben considerarse todos los actores involucrados; el diálogo se convierte en la vía a través de la cual los distintos participantes ponen en común sus posiciones, intereses, deseos y frustraciones, lo que genera un proceso más democrático en el que se reconoce la realidad construida en función de los sujetos que participan y, por lo tanto, pueden influir en ella.

La evaluación como comprensión implica reconocer el funcionamiento del programa en el sentido más amplio, en su contexto, su racionalidad y su sentido educativo.

Las verdades que hay que decir acerca de los programas son verdades sociales [...] las pretensiones sobre el programa son defendidas y discutidas en un proceso de debate crítico. Lo que se consideran 'verdades' acerca del programa dependerá de la calidad del debate. El debate racional consiste en dar razones y defender razonamientos con información y argumentos. Una evaluación puede aportar una contribución a este proceso de crítica. Puede reunir información relevante para el programa, sus objetivos y aspiraciones, y puede someterla a un examen profundo. Puede obtener, articular y compartir la comprensión de por qué el proceso es como es, por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio y de experiencia del programa como un todo (Kemmis, 1993:67).

La evaluación como mejora implica preguntarse por el valor educativo de lo que se está evaluando, comprender lo que sucede en el mismo y reflexionar sobre los posibles cambios.

A partir de lo anterior cabría preguntarse: ¿Cómo conciben la evaluación en el aula docentes y alumnos? ¿Cómo la concibe la institución? ¿A través de qué mecanismos se intenta evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje: las prácticas de los docentes y los alumnos; las metodologías y la evaluación?

Se reconoce a través de los procesos de escolarización vividos que se ha privilegiado la perspectiva del control en el aula a través de toda clase de instrumentos, sin dejar de señalar algunos intentos de modificar las prácticas, que en algunos casos han resultado aislados; se requiere de un trabajo colegiado de los docentes con la finalidad de diseñar estrategias de evaluación distintas.

Es importante subrayar que en la medida en que el aprendizaje y la enseñanza sean actividades críticas, la evaluación se constituirá en una actividad crítica también, que propiciará la autonomía intelectual del alumno.

Elliot (1990) señala que no existe una norma fija de evaluación. Se espera del aprendiz que adopte una actitud abierta en relación con el juicio inicial, estando preparado para evaluarlo e incluso revisarlo, a la luz de las razones avanzadas por

el crítico, que debe estar dispuesto a revisar su juicio inicial ante los contraargumentos expuestos por el aprendiz.

Se propone sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de la información, lo que propicia un aprendizaje memorístico, por una enseñanza basada en la investigación que posibilite la comprensión. "Sólo hablando con el sujeto que aprende o dándole la oportunidad de que pueda mostrar su propio proceso, podremos darnos cuenta en profundidad del camino recorrido, a la vez que podremos ayudarlo en el que falta por hacer" (Alvarez, 1993:20).

Existen dos formas de entender la evaluación: formativa y sumativa. La evaluación formativa permite al alumno crecer y desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. El profesor está al pendiente del proceso de aprendizaje del alumno. La evaluación no puede ser un apéndice de la enseñanza, sino que es parte del proceso; en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, decide, enjuicia y elige entre lo que considera tiene un valor en sí y aquello que carece de él (Alvarez, 1993).

La evaluación sumativa, en cambio, está desde su perspectiva al servicio de otros intereses y se preocupa más por los resultados y el logro de los objetivos, tendiendo a la reducción del proceso. Se puede afirmar que toda propuesta de evaluación en el aula pone de manifiesto una concepción de aprendizaje, de sociedad, de hombre y de conocimiento.

PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

La perspectiva constructivista puede concebirse como un marco explicativo articulado por una serie de principios, que puede servir como referente teórico conceptual para el análisis de los distintos aspectos relacionados con el proceso educativo y para proporcionar posibles alternativas de carácter práctico o de intervención.

El marco constructivista no pretende ser, de ningún modo, un planteamiento unidireccional que determine prácticas educativas (cualesquiera que éstas sean) a manera de un recetario o listado de técnicas de aplicación ingenuas; en su lugar, debe ser interpretado como un conjunto de principios que actúen en un sentido amplio para describir y explicar procesos y proporcionar criterios para la toma de decisiones en diversos contextos.

Los principios de mayor relevancia, que se articulan dentro del marco constructivista y que matizan la lectura que se hace de las cuestiones educativas son:

- a) Las instituciones educativas que hacen posible que los alumnos accedan a la cultura y al conocimiento socio-histórico determinado, para favorecer tanto los procesos de socialización y aculturación como los procesos de desarrollo personal en sentido amplio (cognitivos, afectivos, sociales, etcétera).

- b) Los aprendizajes de los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se enseñan en las instituciones escolares son producto de una construcción personal de los alumnos que está más allá de ser una simple copia reproductiva. Dicha construcción es, sin lugar a dudas, elaborada en forma activa por los alumnos, cuando ellos hacen intervenir sus conocimientos previos, intereses, actitudes, expectativas y motivaciones. En la medida que el profesor logre hacer converger aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos de los alumnos con los contenidos a aprender y con sus intenciones educativas, los aprendizajes significativos serán más probables.
- c) Sin embargo, esta tarea de construcción de los aprendizajes es responsabilidad del alumno, aunque interviene en forma imprescindible el docente a través de distintas prácticas que, dirigidas intencionalmente, hacen progresivamente más competente al alumno y le permiten el aprendizaje de contenidos.
- d) Estas prácticas proporcionan una ayuda ajustada a los alumnos a fin de que vayan logrando procesos más amplios en los que se compartan los contenidos escolares; esto es, para que el profesor y los alumnos logren negociar significados construidos acerca de los contenidos, según interpretaciones socioculturalmente valoradas.

La pregunta clave es: ¿cómo desarrollar un planteamiento para las tareas de la evaluación, que sea coherente con los principios e ideas constructivistas antes expuestas?

- a) Dado que los contenidos curriculares que se proveen en el contexto escolar pueden ser de distinta naturaleza (conceptual, procedimental y actitudinal), son necesarios procedimientos y técnicas de evaluación diferenciados.
- b) La tarea de evaluación debe centrarse en la obtención de información sobre el logro de aprendizajes significativos en cada una de las tres áreas de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, o en las distintas tareas y aprendizajes que realicen los alumnos.
- c) Al mismo tiempo la tarea de evaluación debe permitirnos obtener información sustancial sobre la naturaleza y eficacia de nuestras prácticas de enseñanza o del tipo de ayuda prestada a los alumnos.

Las ideas expresadas en los incisos anteriores hacen hincapié en la importancia de entender las actividades de evaluación como un proceso de diálogo continuo, que debe ser visto como subsidiario de este proceso de construcción conjunta de significados compartidos, creados entre profesores y alumnos.

Sin la tarea de evaluación será prácticamente inaccesible la prestación de ayuda y el ajuste necesario de las prácticas educativas que los docentes deben proveer para que los alumnos logren la construcción más adecuada de los distintos contenidos.

Toda vez que el alumno demuestre en forma sostenida el grado de avance, las ayudas y apoyos del profesor irán decreciendo, para finalizar precisamente en la autonomía del alumno.

Si concebimos el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido con su propia dinámica, con sus progresos y dificultades, con sus bloqueos e incluso retrocesos, parece lógico concebir igualmente la enseñanza como un proceso de ayuda a la construcción que llevan a cabo los alumnos. La enseñanza eficaz, en una perspectiva constructivista, es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad de la ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto, no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje (Coll y Martín, 1993).

No es posible dejar de reconocer la complejidad que implica la evaluación de los aprendizajes. No obstante, se pueden identificar dos ejes articuladores que deben permear las prácticas institucionalizadas de la evaluación en el aula: la construcción de una cultura democrática para la selección, organización y aplicación de los objetos a evaluar y de los criterios que la orienten, y la concepción constructivista del aprendizaje.

Lo anterior no constituye una tarea fácil de llevar a cabo, dado que implicaría reconsiderar la organización del espacio, del tiempo y de las relaciones escuela-aula, así como del desarrollo del currículo y, fundamentalmente, de la sensibilización de los docentes, alumnos y autoridades por modificar las prácticas de evaluación.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE ORIENTADA HACIA LA CALIDAD

En la década de los noventa el énfasis de la evaluación se centró en la calidad del desempeño de los estudiantes, a partir de las demandas de la sociedad a las instituciones educativas de garantizar que como producto de la formación escolarizada recibida adquiriese una gama de conocimientos, competencias, capacidades y habilidades que posibilitaran su inserción en los ámbitos académico, laboral y social.

El interés por la calidad predomina en el debate internacional sobre políticas de educación desde hace ya varios años y no cabe duda que esta tendencia se mantendrá, dada su importancia para el desarrollo educativo y, aún cuando no existen acuerdos en torno a la forma de alcanzarla, las instituciones educativas se encuentran fuertemente comprometidas con este desafío.

El aseguramiento de la calidad educativa constituye una prioridad fundamental para la satisfacción de las necesidades de la sociedad y el cumplimiento de las funciones de la escolaridad depende, en última instancia, de la calidad del personal docente, de los estudiantes, de la infraestructura y, desde luego, de los planes de estudio.

El cambio en la lógica de la evaluación de los aprendizajes presupone una mayor precisión en la identificación de los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben aprender y las competencias que tendrán que desarrollar para su aplicación en la vida futura, que tendrán que ser socialmente relevantes; así como los atributos personales que adquirirán y desarrollarán a lo largo de su formación escolarizada. Las prácticas evaluativas estarán orientadas a la selección y análisis de la información pertinente para dar cuenta del rendimiento académico y del desarrollo personal, así como de la efectividad de la institución. En este sentido las nuevas medidas de rendición de responsabilidades en las instituciones educativas ("accountability") están relacionadas con el rendimiento y con el aprendizaje de los alumnos.

Con base en lo anteriormente expuesto se han generado propuestas de evaluación denominadas alternativas, que enfatizan el uso de metodologías que faciliten la observación directa del trabajo de los estudiantes, de sus capacidades, habilidades y competencias (performance assessment) (Mateo, 2000).

En este marco de la evaluación alternativa, autores como Rodríguez (2000), Katri y Sweet (1996) y López e Hinojosa (2000), señalan la conveniencia de diferenciar entre la evaluación de ejecución y la auténtica, la primera hace referencia a la necesidad de que los estudiantes demuestren, construyan y desarrollen un producto o solución determinado, bajo ciertas condiciones y criterios en un espacio definido, en tanto que la segunda, denominada auténtica se basa en la realización de tareas reales (Rodríguez, 2000).

Las tareas reales incorporan los elementos contenidos en la evaluación por ejecuciones, pero incluyen a la realidad como el elemento diferenciador, se aspiraría a una evaluación auténtica en sentido amplio, sin embargo sería iluso pensar en la generación de tantos escenarios de realidad como necesidades evaluativas se pudiesen imaginar.

La evaluación alternativa se orienta hacia el reconocimiento del aprendizaje individual del alumno y a la construcción de un juicio basado en la observación con base en el establecimiento de objetivos de aprendizaje y de los criterios de desempeño pertinentes, lo que conlleva a la necesidad de construir una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo a través de la técnica de portafolios o de carpetas. Se puede reconocer que las denominadas propuestas de evaluación alternativa sugieren la recuperación de las evidencias del aprendizaje de los alumnos, sin subestimar los procesos.

II. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN FUNCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

En este apartado se analizarán de manera general las formas de abordar la evaluación de los aprendizajes en el aula a partir del proyecto educativo de la institución,

centrado en el desarrollo de competencias profesionales, con la finalidad de señalar la congruencia existente entre las finalidades e intenciones de la formación y su concreción a partir una propuesta pedagógico-didáctica, en donde desde el diseño del objetivo de la asignatura, núcleo o espacio curricular, se prefiguran como partes de un todo las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En la actualidad los modelos curriculares incorporan desde su diseño a partir del perfil de ingreso, de los objetivos generales, de la estructura curricular elegida y de la propuesta didáctica, los diferentes tipos de contenidos escolares, factuales-conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como también un conjunto de capacidades, habilidades y competencias que los alumnos deben adquirir, desarrollar y demostrar a lo largo de su formación, todo ello validado en función de indicadores tales como vigencia, cobertura, congruencia y relevancia. Es de remarcar el incremento de la producción académica en México que vincula el desarrollo del currículo con la enseñanza de contenidos y disciplinas específicas, sobre todo en educación básica y media en la década de los noventa. En la educación superior sucedió algo parecido, al abordarse los modelos curriculares y de enseñanza como un continuo (Díaz Barriga Arceo, F. *et al.*, 2003).

En la actualidad pareciera existir un traslape entre la didáctica, la pedagogía y el currículo, y la reflexión teórica sobre el currículo se encuentra restringida al contenido de la enseñanza y su distribución en el aula. Al respecto Hamilton (1999) señala que el desplazamiento y la preocupación de la formación humana de manera amplia, ¿qué debieran ser en el futuro los estudiantes? se ha tornado por una pregunta de corto plazo, ¿qué debieran saber los alumnos?

Finalmente queda claro que la selección, organización, distribución y evaluación del conocimiento que suele ser seleccionado en las instituciones escolares, alude a un tipo de capital cultural que intencionadamente se desea promover. El conjunto de símbolos e ideas que connotan las creencias, valores y principios que sostienen los diversos grupos son distribuidos selectivamente, a través del currículo escolar.

PERSPECTIVA CENTRADA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

El mercado de trabajo actual exige un profesional con características distintas a las del pasado inmediato, la discusión en torno a la formación eminentemente teórica o bien práctica, viene a sustituirse por aquella que valora en supremacía la adquisición de competencias para el trabajo. El tema de las competencias profesionales en la actualidad constituye un reto por la polisemia del término y por la polémica que se ha generado en el ámbito académico al extrapolar un concepto derivado directamente del mundo laboral a lo educativo.

Llama la atención la diversidad de acepciones que subyacen de manera explícita o implícita en el uso del término competencias, que varían desde la identifica-

ción con "conocimiento adecuado", hasta la noción más compleja que lo entiende como "expresión de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe" (Malpica, 1996:133).

Las competencias profesionales pueden ser definidas como "el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos por el empleo" (Instituto Nacional de Empleo, 1987:115). Otra definición que resulta relevante para el tema es la de Rial (2000), quien la concibe como "la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con los productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo" (Rial, 2000:102), cabe señalar la importancia de la actuación del profesional con base en el manejo de un conocimiento especializado.

No obstante, las diversas instituciones educativas se han abocado a la tarea de diseñar sus planes de estudio bajo esta modalidad y en función de su concepción de competencia han realizado intentos por desarrollar una propuesta didáctica.

El diseño de los planes de estudio por competencias ha implicado una amplia revisión de diversas experiencias curriculares nacionales e internacionales, y se puede afirmar que en las instituciones educativas de educación superior en México se ha optado por la propuesta de competencias profesionales, ligadas a saberes, y prácticas a un campo disciplinario y por una organización flexible del plan de estudios.

PROGRAMAS ESCOLARES POR COMPETENCIAS PROFESIONALES

En este apartado se presentan algunos criterios metodológicos para la elaboración de programas escolares por competencias haciendo especial énfasis en la evaluación del logro de las competencias.

Una de las tareas fundamentales de los docentes en las instituciones educativas es la de planificar su programa escolar, organizar los contenidos, seleccionar y organizar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Los grandes desafíos que para la práctica docente representa este modelo, desde la perspectiva de Perrenoud (2002) son cuatro, el primero atañe a la necesidad de considerar que los saberes siempre se anclan en la acción, por lo que no es posible concebir una relación pragmática con el saber como una relación menor. El segundo, implica el aceptar como característica inherente a la lógica de la acción el desorden, lo incompleto, la aproximación de los saberes movilizados; el tercero, se refiere al establecimiento de los vínculos entre los saberes y las situaciones concretas, finalmente, en el cuarto se reconoce la necesidad de tener una práctica personal de la utilización de los saberes en la acción.

La educación profesional por competencias implica replantear la relación entre teoría y práctica, y desagregar los saberes en teóricos, prácticos y valorativos (Huer-

ta, Pérez y Castellanos, 2002). Los saberes teóricos están íntimamente relacionados con los conocimientos disciplinares, los saberes prácticos se estructuran a partir de los contenidos procedimentales y técnicos, ligados al desarrollo de habilidades y operaciones prácticas y los saberes valorativos a las actitudes, a la capacidad para relacionarse con los otros y para resolver problemas.

En México las IES han adoptado más la perspectiva de la competencia holística que plantea que una competencia se construye paulatinamente e implica un proceso en el que la cognición se da como construcción del conocimiento en escenarios reales, acudiendo a las diversas teorías cuando el caso lo amerite, adoptando métodos idóneos e innovando diferentes formas de enfrentar una situación específica.

El programa del docente se construye a partir del currículo oficial y fundamentalmente, a partir de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja. La tarea docente, implica organizar espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes para que los alumnos desarrollen un aprendizaje autónomo y significativo en escenarios reales de trabajo. Lo que conlleva a diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber y de la ciencia al mundo del trabajo profesional, así como de establecer una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y de las tareas cognoscitivas complejas.

El programa escolar por competencias presenta una gran peculiaridad, tiene que ser único y trabajarse lo más ajustadamente a lo establecido, con la mira de desarrollar la competencia específica, por lo que la discusión por parte de los profesores que lo imparten tiene que ser amplia y reflexionada, desde el momento que elaboren el propósito del curso estarán prefigurando las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación del proceso, de ahí que sea fundamental precisar las competencias que desarrollará el alumno durante un período escolar y determinar a través de qué productos y criterios se evaluarán.

En la práctica la elaboración de los programas por competencias profesionales se han construido a partir de la lógica de las cartas descriptivas en donde se parte de un propósito general de la asignatura, en el que se especifica el tipo de competencia profesional que se desarrollará en el curso, plan global o unidad de aprendizaje, siempre planteado como resultado y no sólo como posibilidad. A partir del propósito general se especifican las unidades de competencia, ligadas a un contenido temático y a un producto esperado, lo que hace que su estructuración sea similar a la elaboración de objetivos. Una competencia profesional puede disgregarse en varias unidades de competencia. Su diseño incluye los elementos de competencia que a través del curso se desarrollarán, en función de ellos se establecen los criterios de desempeño, los cuales suelen ser definidos como el conjunto de atributos que presentan tanto los resultados obtenidos, como el desempeño mismo de un elemento de competencia, es decir, el qué y el cómo se espera del desempeño

de una persona bajo la lógica de que a través de ellos el alumno podrá mostrar evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto (Ver Cuadro 1).

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Las competencias no pueden ser medidas a priori e independientemente de un contexto específico, la competencia misma evoluciona, no es estática, se desarrolla y perfecciona a lo largo de la vida académica y profesional, por lo que en el ámbito escolar para la evaluación de las competencias se toman en cuenta los productos obtenidos a partir de las evidencias de conocimiento y de desempeño especificadas en cada una de las unidades de competencia, y para la acreditación el conjunto de evidencias de cada unidad de competencia que se integrarán en un "Portafolios de evidencias" por estudiante.

El reto mayor lo constituye la especificación de los criterios con los que tendrá que evaluarse los productos obtenidos a partir de los criterios de desempeño y de conocimiento, dejando atrás la evaluación memorística, para dar cabida a un conjunto de actividades acordes con los planteamientos generales de un saber práctico (metodológico y técnico), saber teórico (conceptual-disciplinario o multidisciplinario) y de un saber actitudinal, para ello se han propuesto de manera general algunas técnicas de evaluación alternativa, auténtica y de ejecución, tales como los mapas conceptuales, la solución de problemas, el estudio de casos, el desarrollo de proyectos, la elaboración de un diario, la generación de debates, la técnica de la pregunta, la elaboración de ensayos, la realización de prácticas reales o en contextos de simulación y, los portafolios, apoyadas a su vez, en algunas técnicas auxiliares como las listas de cotejo, escalas estimativas y rúbricas (Ver Cuadro 2).

Para una evaluación efectiva de las competencias profesionales se tendrán que tomar en cuenta los criterios de transparencia, confiabilidad y validez.

El criterio de transparencia se refiere al conocimiento que los alumnos deben tener acerca de aquello que se les evaluará, del tipo de evaluación y de las estrategias que se llevarán a cabo durante el proceso. El de validez, al hecho de que deberán evaluarse sólo aquellos aspectos relacionados con la competencia profesional que se desea desarrollar. Finalmente, el de confiabilidad referido a la consistencia de la evaluación, el proceso debe desarrollarse de manera que la información generada sea congruente y pertinente. De tal manera que los resultados de la evaluación deberán ser cualitativamente similares independientemente del momento o profesor que realice la evaluación.

Es el resultado de la evaluación, constituye el producto del análisis de las evidencias y su comparación con los requerimientos establecidos. La valoración final será el juicio acerca del nivel de logro de la competencia del estudiante: desarrolló la competencia o todavía no ha logrado desarrollarla.

CUADRO 1.

ESSENTACIÓN. Justificación del programa en el marco del plan de estudios, su propósito y la importancia que tiene para la formación profesional de los estudiantes, así como las competencias que se pretenden desarrollar para el logro del perfil profesional.
CUADRE. Se menciona de manera general, las reglas que deben seguirse durante el curso por parte del docente y por parte del alumno, puntualidad en la entrega de actividades y condiciones generales a cubrirse.
IMPETENCIAS GENÉRICAS. Se describen comportamientos con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad profesional, como son la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar, que son comunes a una gran cantidad de ocupaciones. Se determinan en función de las competencias profesionales definidas en el plan de estudios.
BITOS DE DESEMPEÑO. Se hace mención a los ámbitos en los cuales el estudiante puede desarrollar y aplicar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se adquieren durante la formación, son acordes a los enunciados en el plan de estudios y se complementan con campos de aplicación específicos de cada programa escolar.
OPÓSITO. Especifica la competencia o competencias que se desarrollarán a través del curso, redactado siempre como resultado o producto.
IDAD DE COMPETENCIA. Describe lo que una persona es capaz de saber hacer con base en un contenido específico. Se especifican los contenidos temáticos generales en donde se incluyen elementos de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes y valores). Constituye la base de la evaluación, la cual expresa, por medio de evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto. CONOCIMIENTOS: Contenidos disciplinarios (conceptuales, procedimentales y actitudinales). HABILIDADES: <i>Psicomotrices</i> , que se necesitan para operar máquinas, aparatos e instrumentos de cualquier tipo. Aquí se encontrarían las diversas habilidades perceptuales como la agudeza en el oído, la vista, el tacto, el olfato o el gusto. <i>Mentales o cognitivas</i> , como la deducción, la inducción, el análisis, la síntesis y la observación. ACTITUDES: Son patrones de comportamiento que caracterizan el actuar de un individuo. Están íntimamente asociados a los valores y creencias pero se diferencian de éstos por tratarse de la forma de actuar, mientras que los valores tienen un sentido más profundo y generador de actitudes múltiples. VALORES: Son los principios que rigen los comportamientos, las formas de pensar y de ser. Son los patrones de significación más profundos de los sujetos. Cuando se habla de los valores en un cuadro de competencias, se alude no sólo a los valores universales, sino a los paradigmáticos o de postura ante los problemas y sus alternativas de atención dependiendo del campo profesional.
TRATEGIA DIDÁCTICA. Se define en función de las unidades de competencia y de los criterios de desempeño, del tipo de contenido que se vaya a trabajar, de las características de los estudiantes, modalidad didáctica, escenario real y recursos disponibles.
ITERIOS DE DESEMPEÑO. Son el conjunto de atributos que presentan tanto los resultados obtenidos, como el desempeño mismo de un elemento de competencia, es decir, el qué y el cómo se espera el desempeño de una persona. a) <i>Evidencias de conocimiento:</i> Es la posesión individual de un conjunto de conocimientos, métodos, principios y teorías que se consideran necesarios para un desempeño competente. b) <i>Evidencias de desempeño:</i> Es una serie de resultados o productos requeridos por el criterio de desempeño que permite probar y evaluar la competencia del estudiante. c) <i>Evidencias de producto:</i> Detallan los resultados o productos que pueden usarse como evidencias y cuántos de esos resultados o productos se requieren para determinar que se cumpla la competencia.
ALUACIÓN Y ACREDITACIÓN. Para la evaluación se tomarán en cuenta las evidencias de cada una de las unidades de competencia, y para la acreditación el conjunto de evidencias de cada unidad de competencia y se integrará un "Portafolio de evidencias" por estudiante.
REFERENCIAS. Se enlistan los libros, artículos, revistas, sitios de Internet, que sirven de apoyo para el desarrollo de las unidades de competencia.

ente: Barrón, C., Del Castillo, R. y Eusse, C. (2004). *Taller de elaboración de programas por competencias*. México: meo.

CUADRO 2.

Técnicas para la Evaluación del Desempeño	Contenido Conceptual		Contenido Procedimental	Actitudes y Valores	Habilidades del Pensamiento	Tipo de evaluación	Técnicas auxiliares
	Hechos y datos	Principios y conceptos					
Mapas Conceptuales	X	X	X		X	auténtica ejecución	Lista de Cotejo
Solución de Problemas	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Entrevista Lista de Cotejo Rúbricas
Método de casos	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Entrevista Lista de Cotejo Rúbricas
Proyectos	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	
Diario	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Entrevista
Debate	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Lista de Cotejo Rúbricas
Técnica de la Pregunta	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Entrevista Lista de Cotejo
Ensayos	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Entrevista Lista de Cotejo Rúbricas
Prácticas reales	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Entrevista Lista de Cotejo Rúbricas
Contextos de simulación	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Lista de Cotejo Rúbricas
Construcción de modelos	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Lista de Cotejo Rúbricas
Portafolios	X	X	X	X	X	auténtica ejecución	Entrevista Lista de Cotejo Rúbricas

Fuente: Adaptación de la autora tomado de Blanca Silvia López Frias y Elsa María Hinojosa Kleen (2001), *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.

Es importante señalar que cuando se expresa que el alumno todavía no ha logrado desarrollar la competencia, subyace la idea de que a lo largo del proceso de formación y con apoyo del docente, estará en condiciones de adquirir aprendizajes y, en este sentido, de alcanzar el nivel de competencia adecuado. La orientación consiste en señalar los desempeños que el estudiante ejecuta de manera óptima, los aspectos de la competencia en los que puede continuar profundizando o especializando su aprendizaje y aquellos en los que es necesario reforzarlos o perfeccionarlos. Se debe plantear una opción de acción, es decir, presentarle al estudiante una serie de estrategias de aprendizaje para continuar su desarrollo.

En este sentido, para que la evaluación cumpla con la finalidad de lograr una mejora en los estudiantes, es necesario que los resultados de la misma sean comunicados, traducidos en estrategias y posibilidades de desarrollo personal.

COMENTARIOS GENERALES

Como puede verse a lo largo del artículo, en los últimos años se ha construido una visión distinta de la educación, centrada en el estudiante. Lo cual implica reestructurar los currículos e ir más allá del dominio de las disciplinas e incorporar la adquisición de habilidades, análisis crítico, pensamiento independiente, trabajo en equipo, competencias y valores.

El ámbito de la evaluación escolar, por ende, se ha enriquecido en los últimos años, al explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenidos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y competencias, a través del uso de diversas estrategias centradas en el desempeño, cuya finalidad es hacer que los alumnos piensen y aprendan significativamente y, practiquen reflexivamente. La evaluación como parte de un todo, remite a la necesidad de transformar las prácticas académicas del docente, sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como de incorporar nuevos ambientes de aprendizaje, a través de un currículo flexible y pertinente.

En lo que concierne a la institución escolar se tendrán que incrementar el número de horas en escenarios reales de trabajo y en diferentes ramas y sectores sociales, sin que por ello se deje de reconocer el desfase entre el tiempo requerido en el proceso de formación de los sujetos en las escuelas y las exigencias inmediatas del mercado de trabajo, en donde la educación es considerada a menudo como un medio para derimir los costes de adaptación última de los individuos al ámbito laboral.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, J. M. (1993). "El alumado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, N° 219, noviembre, Págs. 28-32.

- Ardoino, J. y Berger, G. (1989). *D' une évaluation en mielles á une évaluation en actes. Le cas des universités*. Matrice. Andsha, Francia.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1986a). "La evaluación como interpretación" en *Pour*, 107. Págs. 120-127.
- Ardoino, J. (1986b). "An filigrane d'un discours: la question du controle et de l'évaluation", prefacio en Michel Morin, *L'imaginaire dans l' education permanente*. París: Gauthier-Villars.
- Barrón, C. y Ysunza, M. (2003). "Currículo y formación profesional". En: Díaz Barriga, A. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE. Págs. 125-164.
- Barrón, C. (2002). "La educación basada en competencias en el marco de la globalización". En: Angeles Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU. N° 91. Pensamiento Universitario.
- Barrón, C. (1997). "Evaluación en el Aula". En: *DICE*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. ICE. Año 1, N° 2. Págs. 20-24.
- Coll, C. y Martín, F. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En: Martín, Elena y César Coll, *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. Barcelona: Edebé. Págs. 13-58.
- Coll, C., Martín F., et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao de Servies Pedagógica.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum. Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). "Desarrollo del currículo". En: Díaz Barriga, A. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE. Págs. 63-123.
- Díaz Barriga, F. (2004). "Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje". En: *Perspectiva Educativa. Estrategias de Enseñanza*. Chile. Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. N° 43. Págs. 51-62.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- García, E. et al. (2002). "Otras técnicas y estrategias para el diagnóstico en educación", en: Padilla, T. (Coord.), *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y evaluación educativa*. Madrid. Editorial CCS. Págs. 260-277.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gonzei, A. (1984). *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias*. México: CONALEP.
- Hamilton, D. (1999). "La paradoja pedagógica", en *Propuesta Educativa*, año 10, N° 20, junio. Págs. 6-13.
- Huerta, J., Pérez, S. y Castellanos A.R. (2002). "Desarrollo curricular por competencias integrales" En: *Universidad de Guadalajara. Diseño curricular con base en competencias profesionales*. México: Univ. de Guadalajara. Págs. 122-150.

- Instituto Nacional de Empleo (1987). *Terminología del análisis ocupacional*. Madrid: INEM. Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Págs. 115.
- Kattri, H. y Sweet, D. (1996). "Assesment Reform:promises and challenges", en M.B Kane y R Mitchell (Eds.), *Implementing performace assessment*. Págs. 1-21. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Kemmis, S. (1991). "Seven Principles for Programme Evaluation in Currículo Development and Innovation", en E. R. House, *New Directions in Educational Evaluation*. Londres: The Falmer Press.
- López, B. y Hinojosa, E. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Malpica, M. (1996). "El punto de vista pedagógico". En: Antonio Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP. Págs. 123-140.
- Mateo, J. (2000). "La evaluación del aprendizaje de los alumnos", en: *La evaluación educativa, su práctica y sus metáforas*. Barcelona. ICE-Universitat Barcelona y Editorial Horsori. Págs. 57-85. Serie Cuadernos de Educación, N° 33.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Rial, A. (1997). *La formación profesional: introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Rodríguez, S. (2000). "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes". Ponencia presentada en el *I Coloquio Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'educació.
- Romiszoski, A. J. (1981). *Desinging instructional systems*. Nueva York/London: Kogan Page.
- Santos, M. Á. (1993). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Investigación en la Escuela*. N° 20, Barcelona. Págs. 23-25.
- WEBQUEST (2004). "¿Qué es una rúbrica?" En: Una técnica de uso educativo en el aula.
- WWW.eduteka.org/MatrizValoracion.php3. Eduteka (2002). "Matriz de valoración". En: *Internet Recursos educativos, digitales y su integración al currículo*. 10 de enero de 2004.

RECENSIONES



Black P.; Harrison C.; Lee C.; Marshall B.; Wiliam D. (2003). *Assessment for Learning. Putting into Practice*. Open University Press: Berkshire

Este libro tiene un origen muy interesante: en el año 1998 Paul Black y Dylan Wiliam, ambos profesores del London King's College, publicaron en el *Journal Assessment in Education* el artículo "Assessment and Classroom Learning", que provocó gran impacto en aquellos profesores y académicos interesados en la evaluación formativa. Se trataba de una revisión exhaustiva de diversas investigaciones en distintos niveles educacionales respecto del positivo impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos a través de la evaluación en su función formativa. A partir de dicho artículo, muchos otros le sucedieron, ya fuera para complementar o comentarlo.

Este impacto dio pie a los autores para diseñar e implementar un proyecto para trabajar con profesores del sistema escolar inglés con el fin de poner en práctica los hallazgos de la revisión original.

El libro que se presenta, tiene como propósito describir dicha experiencia de trabajo con profesores secundarios de Inglaterra, sus reflexiones e impacto. Su título ya da cuenta del énfasis en la función formativa de la evaluación y por lo tanto anuncia, de alguna manera, la apuesta teórica de sus autores.

El capítulo 1 denominado "Why study this book?", corresponde a una introducción donde se explican los propósitos y ordenamiento del libro. El capítulo 2, "The source of ideas", es una apretada síntesis de los hallazgos publicados en el artículo anteriormente mencionado y constituye la base teórica del proyecto.

En el capítulo 3, "How teachers developed the ideas with us", se describe con detalle, primero cómo fue el proceso de buscar apoyo financiero y académico y, después, la búsqueda de colegios secundarios que aceptaran trabajar con ellos. El rol de los investigadores sería presentar las ideas a los profesores de matemáticas, inglés y ciencias y ayudarlos a diseñar e implementar innovaciones individuales en sus aulas y luego a evaluarlas. Por otra parte, las autoridades locales que habían accedido a ayudar a este equipo, se encargarían de disseminar los resultados.

El capítulo 4: "Putting ideas into practice", describe las prácticas implementadas por los profesores a partir del proyecto. Dichas innovaciones básicamente se referían a la retroalimentación a partir de los resultados, autoevaluación de los alumnos, criterios de evaluación compartidos con los alumnos y uso formativo de las pruebas sumativas. La mayor parte del capítulo documenta y analiza cada una de estas innovaciones incluyendo interesantes transcripciones de entrevistas a los profesores.

El capítulo 5, "Looking at the practice more deeply", es prácticamente una continuación del anterior, pero ahora analizando los fundamentos teóricos tras estas prácticas de los profesores. Así, discuten las diferencias que implican los distintos contenidos que se evalúan, la relación entre estos contenidos y las necesidades de aprendizaje y cómo el trabajo de los profesores impacta las actitudes y creencias de sus alumnos. Surge una interesante explicación respecto de los distintos contenidos que se evalúan: las diferencias en las prácticas evaluativas de los profesores no son inherentes al contenido en sí, sino más bien son consecuencia de la manera en que esos contenidos son interpretados en el currículum nacional.

En el capítulo 6, "Changing yourself", se argumenta que para que los profesores produzcan cambios en sus prácticas de evaluación deben producirse cambios en su forma de pensar acerca de su enseñanza y su rol como profesor, lo cual está ligado a su personalidad e identidad. Se describen formas en las cuales cinco profesores del proyecto cambiaron sus prácticas. Lo más destacable de este capítulo, a mi juicio, corresponde al positivo cambio respecto de las expectativas sobre los alumnos y al cambio en el rol de estos últimos, quienes pasan a ser más partícipes de sus aprendizajes.

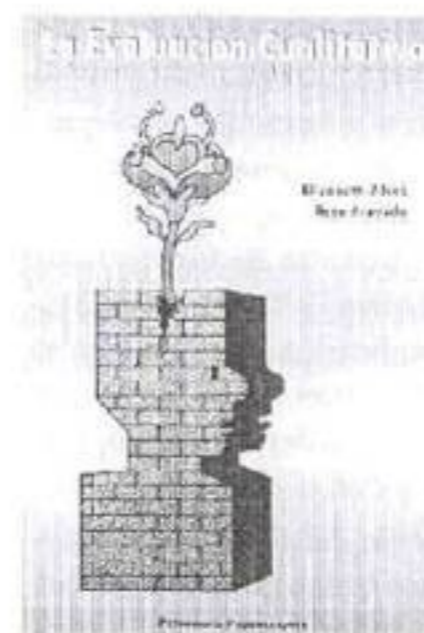
En el capítulo 7, "Management and support", se discute sobre la importancia de involucrar a todo el colegio, otorgándole una alta prioridad en este tipo de proyectos para que realmente tenga éxito, a pesar de que las realidades sean muy distintas. Aunque el ideal parezca lejano, el cambio es posible. La mayor parte del capítulo está dedicado a fundamentar esta posibilidad, destacando al final la relación entre escuelas, autoridades locales e investigadores.

Finalmente, el capítulo 8, "The end – and a beginning", es una breve síntesis del proyecto y plantea algunas reflexiones sobre sus implicancias y su impacto.

Respecto de aspectos formales, es un libro bien estructurado, con títulos pertinentes para cada capítulo. Respecto de su contenido, los autores documentan en forma clara el desarrollo del proyecto y sus principales etapas, resultando atrayente la idea de cambiar las prácticas de evaluación de los profesores para así mejorar el aprendizaje de los alumnos. A pesar de que los profesores con los cuales trabajaron dieron claras muestras de haber cambiado sus prácticas de evaluación, hubiese sido deseable que los autores incluyeran más información respecto del impacto en el aprendizaje de los alumnos; aunque posterior a este libro se publicó un artículo especialmente dedicado a ello en el *Journal Assessment in Education*.

GLORIA CONTRERAS P.

Gloria Contreras Pérez, Magíster en Evaluación, Dra. en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - Chile, Correo Electrónico: gcontrer@ucv.cl



Alves, Elizabeth y Acevedo, Rosa. *La Evaluación Cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. E. Petroglifo Producciones, Colombia, 2002, segunda edición (183 páginas).

Elizabeth Alves y Rosa Acevedo son profesoras venezolanas cuyo desempeño docente es realizado en el medio educativo universitario y escolar. Han hecho importantes contribuciones a la investigación educativa en el área de la actividad pedagógica en el aula, en metodología de la investigación y en evaluación del desempeño docente. Actualmente ambas participan en importantes proyectos de Evaluación Educativa, colaborando así en la creación de una nueva cultura pedagógica.

En esta segunda edición de la obra se sistematiza un enfoque integrador sobre la práctica cotidiana del profesor venezolano y la construcción teórica de su conocimiento especializado. La novedad que proponen las autoras es situar a la evaluación cualitativa en el eje medular del proceso de aprendizaje, donde el alumno desempeña un rol protagónico y el profesor es concebido como mediador de los aprendizajes.

En el contexto de la Reforma Educativa Latinoamericana, la concepción de aprendizaje que sustentan las autoras corresponde al enfoque constructivista aportado por Ausbel, Novak y Vigotski, quienes plantean que cada individuo es capaz de construir su propio aprendizaje por medio del intercambio permanente con el entorno, a partir del conocimiento previo y de sus estructuras cognitivas.

Desde esta perspectiva, los procesos de aprendizaje construidos por los alumnos ocupan el centro de la atención y como tal, han sido evaluados como importantes factores de calidad educativa. Tradicionalmente la evaluación del aprendizaje ha utilizado el paradigma cuantitativo el que es criticado por las autoras por el carácter *controlador* y *punitivo* que tradicionalmente se le ha asignado a la evaluación.

En cambio, la propuesta cualitativa que ofrece el texto dice relación con la reflexión crítica que se verifica en el aula entre profesores y alumnos a partir del diálogo intersubjetivo entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los grandes aportes a la evaluación educativa de este libro es su notable vinculación entre la teoría y la práctica. En efecto, la lectura de sus páginas permite al profesor-lector identificarse con situaciones de aula que surgen de lo cotidiano y que no siempre son fáciles de abordar. Se les plantea a los docentes asumir nuevos retos teóricos y metodológicos a través de un novedoso material que les sirva de apoyo.

El libro se estructura en cinco capítulos y tres apéndices que contienen ejercicios de reflexión a partir de casos hipotéticos de prácticas pedagógicas. Ellos permiten

motivar la discusión y la puesta en práctica de los contenidos tratados a lo largo del libro, lo que favorece el ejercicio de la práctica reflexiva entre profesores en la medida en que promueve no solo el mejoramiento de la calidad de la educación sino que también contribuye al proceso de construcción de la identidad profesional docente al sugerir el trabajo autónomo y colegiado de los profesores.

El capítulo I, *La evaluación y la calidad educativa*, intenta configurar una visión integral y secuencial de la evaluación y la programación en educación, como vía para lograr la calidad del proceso educativo. A partir de la clasificación de los distintos tipos y ámbitos de la evaluación y las generaciones que reporta la literatura en esta área, se analiza el proceso histórico que ha dado paso a la evaluación cualitativa en el ámbito de la educación. Este análisis se realiza dentro de una visión crítica frente a la racionalidad instrumental, la cual reduce todo a un problema de orden metodológico, que divide la realidad y deja de lado las relaciones internas y con el entorno.

En el capítulo II, se estructura una propuesta de *Evaluación del Aprendizaje*, partiendo de la crítica a la evaluación tradicional. En principio se tratan por separado los modelos de juicio de experto, de sinónimo de medición y de congruencia entre logros y objetivo, para luego integrarlos en una misma corriente positivista con características comunes, desde el punto de vista paradigmático. Para el estudio del paradigma cualitativo, las autoras inician su análisis con la concepción constructivista del aprendizaje y las particularidades ontológicas; las que luego resumen en un trabajo adicional anexado al Apéndice I.

En el capítulo III, *La práctica de la evaluación en el aula*, se recoge lo fundamental del trabajo realizado por las autoras durante los dos últimos años. La acción pedagógica –señalan– debe iniciarse con una reflexión *de qué enseñamos en la escuela*, en donde se definen los contenidos y las competencias y se diferencian de los objetivos de la pedagogía tradicional. Los principales aportes, en cuanto a los instrumentos, están en la definición y caracterización del informe cualitativo y el perfil de competencias. El primero, además de describir, exige interpretaciones y reflexiones para incidir en el alumno y en el proceso global de la enseñanza. Por su parte el perfil integra y sintetiza las competencias por área a fin de obtener una visión global de cada estudiante.

El capítulo IV, *la evaluación en la Educación Básica*, define el nivel educativo, se caracteriza el currículum básico venezolano recién reformado, en donde se introduce la evaluación cualitativa como propia de las modernas concepciones que contiene. La incorporación de este enfoque en los procesos de reforma educativa, como parte de las nuevas corrientes pedagógicas, conduce a la ruptura de lo tradicional y a la creación de una nueva cultura en el aula, que favorece el aprendizaje, la autonomía y la creatividad de los docentes de este nivel escolar.

En el capítulo V, sobre *la evaluación de la enseñanza*, se señala la contextualización de ésta. El capítulo está dividido en dos partes: la programación y el docente. En la primera, se define y se describe la organización, así como algunas dimensiones, categorías e indicadores para su evaluación. En la segunda, se propone una alternativa,

después de realizar una crítica al método tradicional. La autoevaluación como garantía de crecimiento permanente implica un apoyo como auto-observación.

Otro aspecto atractivo del libro se encuentra en el diseño de esquemas y caricaturas de la relación profesor alumno frente a la evaluación en el aula. Ellos permiten comprender de manera significativa las creencias tanto de profesores como de alumnos frente a esta importante dimensión del trabajo escolar.

El manejo crítico y socio-histórico que hacen las autoras de este libro sobre la Reforma Educativa, y en particular, de la concepción de la evaluación cualitativa, les permite obtener el mejor fruto y avanzar en el desarrollo de un pensamiento pedagógico cargado de valores que propicien la transformación individual y colectiva en la educación.

ISABEL VALENZUELA G.

NORMAS DE FORMATO Y ESTILO PARA LOS ORIGINALES PRESENTADOS A PERSPECTIVA EDUCACIONAL

1. Los artículos deben ser inéditos, de una extensión máxima de 25 a 30 páginas, escritos a espacio y medio, en tamaño carta. Se debe acompañar una copia en disquette o vía correo electrónico a la dirección que aparece al final. Los originales no serán devueltos.
2. El tema debe relacionarse con Educación y/o Pedagogía. Los artículos pueden ser Estudios Empíricos, Revisiones del Estado del Arte, Artículos de Desarrollo Conceptual y Comentarios de Libros. Estos últimos no deben exceder las dos páginas y deben referirse a obras publicadas con un máximo de 24 meses de antigüedad.
3. En página aparte se indicará el nombre, grado(s), Institución de trabajo, dirección y correo electrónico del o los autores. En esta misma página se puede incluir agradecimientos o reconocimientos por contribución o colaboración.
4. La página 1 (página del título) debe incluir: el título del trabajo y el nombre y afiliación del o los autores.
5. Se debe incluir el título del artículo en inglés, un resumen o abstract en castellano e inglés de no más de 150 palabras, y palabras clave en castellano e inglés.
6. El cuerpo del artículo continuará con numeración correlativa indicada en la esquina superior derecha, dos espacios debajo del título abreviado.
7. Citas textuales de menos de 40 palabras se escriben entre comillas, incorporadas al texto y finalizando con la referencia parentética a la fuente y página (Autor, Año: p). Citas de más de 40 palabras (o 4 líneas) se escriben en un bloque separado del texto con sangría de 4 caracteres, sin comillas y finalizando con la referencia a la fuente. Citas de 500 palabras o más requieren permiso de reproducción del autor original. No debe haber citas sin la respectiva referencia.
8. La lista de referencias bibliográficas (ordenada alfabéticamente por autor y por año

de publicación) comienza en página aparte. No se debe incluir referencias al pie de página. En la lista de referencias, los elementos de cada referencia y el estilo son:

Apellido, N. (Año). Título del Libro. Ciudad [Estado]: Editorial.

Apellido 1, N., Apellido 2, N. y Apellido 3, N. (Año). Título de artículo. Nombre de Revista. Vol. (Nº) pp. Inicio. Fin.

9. Los apéndices comienzan cada uno en página aparte, identificados por una letra mayúscula y escritos a espacio doble.

10. Las notas al pie de página se escriben en página aparte y al final del manuscrito. Todas las notas deben figurar en la misma página, ordenadas según su aparición en el texto, escritas a doble espacio en párrafos separados. Cada nota debe ser identificada por el número que se le asignó en el texto.

11. Las tablas y figuras se escriben cada una en páginas aparte, ordenadas según aparecen en el texto, con un encabezamiento identificatorio en el borde superior de la página. La gráfica debe ser computacional o profesional, de preferencia en lenguaje de foto (jpg).

12. Las opiniones expresadas en los artículos de esta revista, son de la exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento de la editorial de la revista.

13. Con respecto a la evaluación de los artículos, las publicaciones recibidas son enviadas a evaluadores nacionales e internacionales de reconocido prestigio en el ámbito educativo, en general y en la temática central de cada número, en particular. En un plazo no mayor de quince días los artículos rechazados son devueltos a sus autores. Se envía a cada evaluador una pauta que exige el pronunciamiento sobre eatorce criterios de calidad, tanto de la forma como de los contenidos, acorde con las normas internacionales exigidas para este tipo de publicación.

Información más detallada acerca del formato de citas y Referencias Bibliográficas se encuentra en las normas de Publicación ISO 690 e ISO 690-2 disponibles en el sitio www.ucv.cl/biblioteca

Dra. ILLIANA FUENTES MONSALVES

Directora

Fono: 56-32-274328 / Fax: 56-32-274385

e-mail: lfuentes@ucv.cl

PERSPECTIVA EDUCACIONAL

ISSN 0716 - 0488

REVISTA ESPECIALIZADA EN PEDAGOGÍA, FUNDADA EN ABRIL DE 1980.
EDITADA POR EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN
EN COLABORACIÓN CON LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA DE LA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

EDITORIA

Dr. JULIANA FUENTES MONSALVES

COMITÉ EDITORIAL

Dr. CÉSAR COLL SALVADOR
Universidad de Barcelona, España

Dr. ANTONIO BOLÍVAR BOTIA
Universidad de Granada, España

Dr. FELIPE TRILLO ALONSO
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. CARLES MONEREO FONT
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
Universidad Nacional Autónoma de México, México

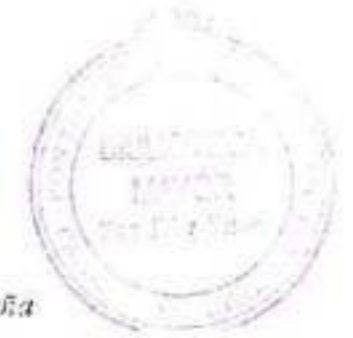
Dr. JUAN EDUARDO ESQUIVEL LARRONDO
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. MARÍA INÉS SOLAR RODRÍGUEZ
Universidad de Concepción, Chile

PEDRO AHUMADA ACEVEDO
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. JUAN CARLOS CAMPBELL ESQUIVEL
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. LUIS TOLEDO MERCEGUE
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile



Los artículos presentados en esta Revista son de exclusiva
responsabilidad de sus autores y por lo tanto
no representan necesariamente el pensamiento de la Editorial de la Revista,
del Instituto de Educación ni de la Escuela de Pedagogía
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Enviar toda correspondencia a:

Director Revista Perspectiva Educacional

Avenida El Bosque 1290 - Teléfono (32) 27 43 11 - Sausalito, Viña del Mar, Chile

Editorial

EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

Casilla 1415 - Valparaíso - Chile - Fax (32) 27 34 29 - www.uev.cl - E.mail: uevsa@uev.cl