

PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Evaluación Auténtica

Nº 45

Primer Semestre de 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.euv.cl
E-mail: euvsa@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 Educacional* 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 Educacional 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 N° 45 de *Perspectiva Educacional*, cuyo tema central ha sido “Evaluación Auténtica o Alternativa”. Tal como aconteció con el N° 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 prác-

ticas 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 recensiones 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
---	-----

RECENSIONES

Black P.; Harrison C.; Lee C.; Marshall B. and Wiliam 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 Educacional, 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 tipo 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 ítemes.

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 evalua-

dos 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).

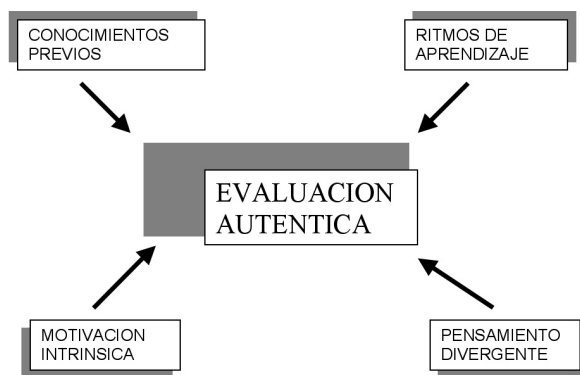


Figura 1. Condiciones y supuestos de una evaluación auténtica (original).

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	EVALUACIÓN 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. INFORMACIÓN 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. EQUITAD 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 interesar 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 inexis-

tente. 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 Angel Santos Guerra “*Evaluar es comprender*”).

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

CUADRO DE SINTESIS DE LOS ROLES DE LA EVALUACION

ROL	EVALUACION DE INICIO	EVALUACION EN EL PROCESO	EVALUACION AL FINALIZAR
	DIAGNOSTICO	FORMATIVA	SUMATIVA
FUNCION PREFERENCIAL	Determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, creencias y/o prejuicios que posee el alumno.	Detectar el nivel de progreso de los alumnos a fin de realizar actividades remediales o de reforzamiento	Certificar el grado de logro de un aprendizaje con el propósito de asignar una calificación.
ASPECTOS PREFERENCIALES QUE SE INTENTAN MEDIR	Conocimientos declarativos y procedimentales	Conocimientos declarativos y procedimentales	Conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.
PREOCEDIMIENTO EVALUATIVO QUE SE UTILIZA	Pruebas escritas Entrevistas Auto informes	Mapas mentales y conceptuales UVE epistemológica Diagramas de síntesis	Pruebas situacionales o de desempeño Sistema "portafolio"
OBTENCION DE SITUACION DE EVALUACION	Demostración de Situaciones representativas de conocimientos, habilidades y/o destrezas previas adquiridas.	Demostración de Situaciones representativas que evidencian el dominio de los distintos tipos de conocimientos	Demostración de las competencias en situaciones de desempeño real o simulado
MOMENTO DE REALIZACION	Al inicio de una unidad de aprendizaje.	Durante el proceso de desarrollo de una unidad de aprendizaje	Al finalizar una unidad de aprendizaje
PROCESOS QUE ORIGINAN	Análisis de conocimientos previos. Nivelación personal.	Análisis de falencias o carencias. Métodos alternativos de aprendizaje.	Análisis de resultados obtenidos. Reforzamiento personal.
PRESENTACION DE LOS RESULTADOS	Perfil de conocimientos, habilidades y/o destreza previas que se manejan	Perfil de Aprendizajes Significativos alcanzados	Grado de dominio de las competencias de una Unidad y garantías de desempeño
CERTIFICACION.	No debería originar calificación.	Puede originar Calificaciones modificables.	Calificable conceptualmente.
ANALISIS DE RESULTADOS	Dominio de Conocimientos previos favorables para el aprendizaje de una nueva Unidad	Conocimientos parcial logrado expresado en términos de progreso o avance	En términos de competencias que garanticen un dominio integral de una Unidad de aprendizaje.

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

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).

Instrumentos y técnicas evaluativas nuevas

- **Pruebas situacionales y de libro abierto**
- **Mapas (semánticos, conceptuales)**
- **Diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, “mandalas”,etc.)**
- **Mandatos precisos para realizar trabajos de investigación y de laboratorio**
- **Disertaciones y ensayos**
- **Pautas de observación móviles**
- **Portafolios, etc.**

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 curriculum 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 contrapone 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 Assesment and Educational Equit*. En "Harvard Educational Review", 64,1.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). *Authentic Assesment 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.
- Schôn, 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.