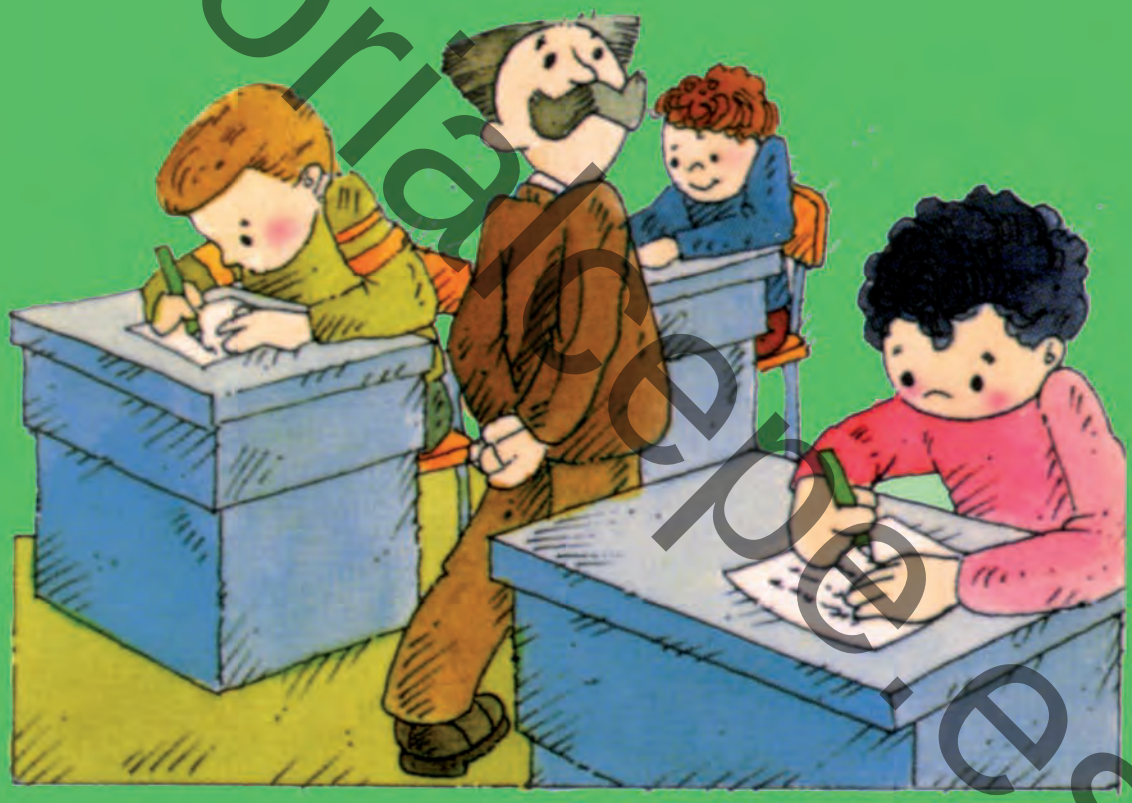
Mabel Condemarín
Alejandra Medina

Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación



editorialcepe.es

EDICION SEGUNDA EDICION

CEPE

ÍNDICE

Presentación 9

Capítulo Primero
EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: UNA PROPUESTA PARA EL CAMBIO

1. Principios y características de la evaluación auténtica 17
2. Bases teóricas que fundamentan la evaluación auténtica 30
3. Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica .. 32

Capítulo Segundo
PROCEDIMIENTOS PARA APRENDER Y EVALUAR

1. Marco de referencia 42
   1.1. Funciones del lenguaje 42
   1.2. Componentes del lenguaje 43
   1.3. Tipos de discurso 45
   1.4. Tipos de texto 46

2. Evaluar la expresión oral para aprender a tomar la palabra 48
   2.1. Situaciones espontáneas 50
   2.2. Situaciones intencionadas para evaluar el conocimiento del lenguaje .. 51

3. Evaluar la lectura para aprender a leer 57
   3.1. Procedimientos para desarrollar y evaluar la construcción del significado antes de la lectura 58
   3.2. Procedimientos para desarrollar y evaluar la construcción del significado durante la lectura 61
   3.3. Procedimientos para desarrollar y evaluar la construcción del significado de los textos después de la lectura 64

editorialcepe.es

4. Evaluar la escritura para aprender a escribir 73
4.1. Naturaleza del acto de escribir 73
4.2. Operaciones intelectuales que requiere la producción de un texto..... 74
4.3. Proyectos de escritura: escribir con un sentido 74
4.4. Formulación de criterios para la escritura y evaluación de los textos ... 75
4.5. Revisión y reescritura como estrategias de desarrollo y evaluación de la producción de textos 77
4.6. «Herramientas» para escribir, evaluar y reescribir 82

5. Evaluación de desempeño 87

6. Utilización de portafolios 94

Capítulo Tercero
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN

1. Evaluación de la expresión oral 102

2. Evaluación de la construcción del significado de los textos 106
2.1. Desarrollo inicial de competencias en el lenguaje escrito 106
2.2. Evaluación de la lectura oral 111
2.3. Evaluación de las actitudes e intereses lectores 117
2.4. Evaluación de la lectura silenciosa 120

3. Evaluación de la producción de los textos escritos 128

4. Autoevaluación de las competencias frente al lenguaje escrito 134

5. Pruebas elaboradas por el maestro 136

Capítulo Cuarto
INTERPRETACIÓN V COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

1. Identificación de las principales dimensiones del lenguaje la comunicación 147
1.1. Expresión oral 147
1.2. Construcción del significado de los textos 148
1.3. Producción de textos 148
1.4. Conocimiento sobre el lenguaje escrito 148
1.5. Apropiación del lenguaje escrito 149
1.6. Colaboración o construcción social del significado 149
1.7. Relación con otras áreas del currículum 149

2. Indicadores de logro 150

3. Rúbricas o pautas para otorgar puntajes 154

editorialcepe.es

4. Calificación de los resultados 159
5. Comunicación de resultados..... 161

Capítulo Quinto
EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN

1. Proyecto de un equipo de educadores australianos..... 171
2. Proyecto de un equipo de educadores de Rohde Island 177
3. Programa de Educación Básica de Kamehameha 181
4. Tres proyectos de educadores españoles 188
   – Centro de Trabenco..... 188
   – Instituto Veritas 195
   – Centro Miguel Hernández
5. Proyecto de una escuela chilena..... 197

Epílogo
OPORTUNIDADES, TENSIONES Y DESAFÍOS PLANTEADOS POR LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA 199

Glosario 203

Referencias bibliográficas..... 213

Índice de autores 223

Índice temático 227

editorialcepe.es

PRESENTACIÓN

editorialcepes

La revisión crítica de los procedimientos tradicionales de evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación, ya que las técnicas de medición empleadas por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducirlos que la filosofía que orienta sus metas. Así, dada la fuerte influencia de la evaluación sobre el currículum, es probable que los intentos por mejorar la calidad de la educación sean limitados, si no se revisan y reformulan las prácticas evaluativas tradicionales.

Esta necesidad de cambio es particularmente válida en el área del lenguaje oral y escrito, donde los progresos de los últimos 30 años en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado mayoritariamente en avances en los procedimientos utilizados para evaluar las competencias de los estudiantes.

En general, los procedimientos tradicionales de evaluación en esta área se caracterizan por los siguiente: el maestro, después de enseñar una parte del programa, administra una prueba de lápiz y papel con preguntas de selección múltiple o de ejercicios a los cuales se puede asignar equitativamente un número de puntos; o bien, interroga a los alumnos oralmente. En función de esos resultados los alumnos reciben notas que se consignan en el libro de clases o en una libreta y que, eventualmente, son comunicadas a sus padres. Al final del trimestre, semestre o del año, se hace una síntesis de las notas, bajo la forma de promedio, el cual contribuye a las decisiones finales relacionadas con promoción o repitencia.

En la actualidad, este procedimiento tradicional es blanco de críticas por las siguientes principales razones: no constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes sino que su objetivo es predominantemente certificativo, mide por lo general un momento terminal; reduce la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes y habilidades aislables y cuantificables, en desmedro de los conocimientos y competencias de nivel taxonómico alto que exigen los actuales programas de estudio; impide considerar los beneficios pedagógicos del error; no toma en cuenta las condiciones y el contexto en que transcurre el aprendizaje; no respeta la diversidad porque crea jerarquías de excelencia que

tienden a distribuir a los alumnos dentro de una curva normal, sin informales sobre sus conocimientos y competencias, y tiene un carácter unidireccional en el cual el maestro es el único responsable y usuario de los resultados de la evaluación.

Como una alternativa frente a estas críticas y con el objetivo de contribuir a cambio de la cultura evaluativa tradicional, el presente libro expone lo principios y procedimientos recomendados por la «evaluación auténtica», aplicados al área del lenguaje y la comunicación. Bajo esta denominación se integran los conceptos anglosajones de –assessment–, referido a la recolección y síntesis de información atingente a los aprendizajes de los estudiantes, y el de «evaluation», referido a la formulación de juicios emitidos sobre la base de los datos que han sido reunidos.

La evaluación auténtica, a diferencia de la evaluación tradicional cuyo principal objetivo es certificar, tiene como finalidad prioritaria mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre preferentemente en la interacción de un maestro con sus alumnos. También tiene como objetivo informar y orientar a los alumnos y a sus padres sobre sus avances, focalizándose fundamentalmente en sus aptitudes, intereses, capacidades y competencias.

Sobre la base de estos objetivos, la evaluación auténtica conceptual iza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje; utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad y privilegia, como una fuente crítica de información evaluativa, las actividades e interacciones cotidianas y significativas que se producen entre los alumnos y sus maestros dentro de la sala de clases, por ser más próximas a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos que las pruebas de lápiz y papel.

La evolución auténtica también se basa en que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. De acuerdo con esta perspectiva, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentario y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al maestro la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto que producen sus propias prácticas educativas en los alumnos.

La evaluación auténtica, al plantearse como un proceso colaborativo y multidimensional, no descarta el uso de los test basados en normas o las pruebas elaboradas por el educador, sino que las resignifica y sitúa dentro de una amplia gama de procedimientos y técnicas específicas que amplían «el mazo de naipes» que permite que el maestro obtenga evidencias válidas de las fortalezas y debilidades de sus alumnos. La recomendación de recopilar dentro de un portafolio o carpeta las múltiples evidencias de los desempeños de los alumnos en respuesta a situaciones reales que ocurren dentro de la sala de clases, constituye un procedimiento inherente al movimiento de evaluación auténtica.

A partir de estos planteamientos, la evaluación auténtica se alinea con las perspectivas dadas por la investigación-acción, la cual supone entender la enseñanza como un proceso continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción. Esta perspectiva con-

Editorial Universitaria

sidera que la interacción humana y la intervención social, presentes en toda práctica educativa, no pueden ser tratadas como procesos mecánicos sino como procesos de búsqueda permanente y de construcción colectiva (cf. Contreras, 1994).

Para contribuir al objetivo de cambiar la actual cultura evaluativa a través de la propuesta de evaluación auténtica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del lenguaje y la comunicación, el presente libro se estructura en los siguientes cinco capítulos:

- El primero presenta las características, los principios, las bases teóricas y las principales tendencias que integran la propuesta de evaluación auténtica.
- El segundo capítulo desarrolla un marco de referencia teórico sobre el lenguaje y la comunicación y una serie de procedimientos y estrategias de evaluación integrados a las actividades específicas del área.
- El tercer capítulo describe técnicas e instrumentos destinados a evaluar aspectos específicos del lenguaje oral, la lectura y la producción de textos.
- El cuarto capítulo identifica las principales dimensiones del área del lenguaje y la comunicación, presente indicadores, rúbricas para otorgar puntajes y modalidades para comunicar los resultados.
- El quinto capítulo muestra algunas experiencias de evaluación puestas en práctica por equipos de educadores en diversas instituciones y países.

Finalmente se plantean algunas reflexiones sobre las oportunidades, desafíos y tensiones que surgen, naturalmente, en las escuelas y los sistemas educativos, cuando se vive un período de transición, desde un paradigma tradicional a una evaluación auténtica de los aprendizajes.

Las respuestas a los desafíos planteados por una concepción de la evaluación como proceso integrado indisolublemente al aprendizaje, constituyen en la actualidad un camino abierto de construcción y experimentación. Por esa razón, el presente libro no pretende dar respuestas generales y definitivas a este desafío, ni tampoco resolver todas las interrogantes; sólo intenta contribuir a la construcción de una nueva cultura evaluativa, centrada en el mejoramiento de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos y de las prácticas de los educadores.

editorialcepe.es

CAPÍTULO 1

editorialcepe.es

EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: UNA PROPUESTA PARA EL CAMBIO

1. **Principios y características de la evaluación auténtica.**
2. **Bases teóricas que fundamentan la evaluación auténtica.**
3. **Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica.**

editorialcepe.es

Con el fin de definir y caracterizar el significado de la propuesta de evaluación auténtica planteada en el presente libro, a continuación se describen las ideas fuerzas y los principios que la sustentan y diferencian de los procedimientos tradicionales de evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. También se explicitan sus principales bases teóricas y las actuales tendencias evaluativas que la integran.

1. PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN UTÉNTICA

Los principales principios y características de la propuesta de evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes son los siguientes:

La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. La función o propósito principal de la evaluación auténtica es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y 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 (Vargas, 1998); constituyendo, por ende, una *actividad formadora* (Nunziatti, 1990), que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

En tal sentido, más que medir o juzgar una experiencia de aprendizaje, permite intervenir a tiempo para asegurar que las estrategias y los medios utilizados en la formación, respondan a los objetivos planteados, a las características de los alumnos y al contexto donde ocurre el aprendizaje, con el fin de que éste sea una experiencia exitosa (Allal, 1988; Cardinet, 1989).

Este planteamiento implica que la evaluación no debe considerarse como un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o sólo como un conjunto de pruebas rendidas por el alumno al finalizar una unidad o un tema. La evaluación debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto, dentro del encadenamiento de una actividad determinada.

Consistentemente, Tierney (1988) plantea que la forma más productiva de evaluación la constituye la observación directa de las actividades diarias dentro de la sala de clases,

editorialsapes.cl

cuando los estudiantes escuchan, toman la palabra, analizan el trabajo de otros, desarrollan un proyecto o una unidad temática, consultan la biblioteca, participan en talleres de escritura creativa, o establecen múltiples interacciones sociales. La observación de un estudiante que escribe una anécdota o un cuento, permite evaluar su nivel de vocabulario, su capacidad para expresar y organizar las ideas, su habilidad para utilizar las distintas convenciones sintácticas u ortográficas del lenguaje, etc. Cuando un estudiante participa en un grupo de literatura, el maestro puede observar su fluidez verbal, su capacidad para retener y recuperar la información, su habilidad para discriminar entre hechos y opiniones, sus competencias comunicativas, etc. La observación directa de estas instancias aporta más información real sobre el nivelo los patrones de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos, que la aplicación de pruebas objetivas, por más calidad que ellas posean. En este sentido, la evaluación tradicional no constituye una instancia de aprendizaje para el evaluador ni para el evaluado, dado que las respuestas del alumno son analizadas con miras a la construcción de sus aprendizajes, sino que la evaluación se expresa preferentemente en notas, las cuales no aportan información sobre sus fortalezas y debilidades.

Constituye un proceso colaborativo. Históricamente la evaluación ha sido vista como un procedimiento unidireccional, externo al que aprende, bajo la exclusiva responsabilidad del educador, quien pasa a ser el único habilitado para garantizarla, y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos. La evaluación auténtica, en cambio, concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y éste, a su vez, aprende de y con sus alumnos (Collins, Brown y Newman, 1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. La evaluación, cuando tiene un carácter unidireccional, hace que los alumnos sólo actúen como objetos de evaluación que dependen exclusivamente del maestro para obtener la apreciación de sus desempeños. Esto conlleva el riesgo de que el profesor ejerza sobre sus alumnos un rol controlador para mantenerlos disciplinados y concentrados en la tarea, con miras sólo a tener éxito al final del semestre o del año escolar, y no los impulse a ser activos participantes del procesos de elaboración e interpretación de los resultados de sus desempeños. Esto también estructura una relación didáctica centrada fuertemente en la búsqueda de estima del maestro que hace que los estudiantes dirijan sus esfuerzos a aprender lo que Astolfi (1997) denomina «el oficio de alumno»; es decir, aprender como «dar gusto» al educador para cumplir con las reglas que establece y dominar competencias estratégicas adquiridas en las prácticas de evaluación a que han sido sometidos; por ejemplo, saber orientar o esquivar las preguntas, saber cuándo pedir una interrogación, obtener claves; utilizar recursos expresivos, lingüísticos o gráficos, acordes con lo que es valorizado por el maestro, etc.

editorialcepe.cl

Por el contrario, cuando la evaluación constituye un proceso compartido, entre educadores y alumnos, se evitan los efectos negativos ya mencionados, se apoya a los estudiantes a mejorar la efectividad de sus aprendizajes, a participar en la toma de decisiones, a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como co-partícipes del proceso de aprendizaje.

La dimensión colaborativa frente a la evaluación, recomienda la autoevaluación como una parte vital del proceso de construcción y producción del significado (Tierney, *et al.*, 1991), dado que ella desarrolla en los estudiantes el dominio de ciertas estrategias metacognitivas que le permiten tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué está aprendiendo; entender sus propios procesos cognitivos referidos a comprender, recordar, procesar y recuperar la información, y desarrollar su competencia para controlar o monitorear tales procesos.

La autoevaluación también es consistente con el carácter multidireccional de la evaluación auténtica y puede ser estimulada a través de distintas técnicas, tales como registros de lecturas y escrituras independientes, automonitoreo de la lectura a través de listas de cotejo, diarios de aprendizaje, entre otras (Véanse páginas 134 y 135). Para que la autoevaluación sea efectiva se requiere establecer objetivos, propósitos y criterios claros que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hacia dónde avanzar y qué se espera de él en una situación determinada.

Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado a estas metas debe existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales.

Diferencia evaluación de calificación. Tal como se ha reiterado, el principal objetivo es mejorar el aprendizaje proporcionando tanto al educador como al alumno información que permita regularlo. Las prácticas tradicionales de evaluación, en cambio, colocan el acento en la función certificativa de la evaluación reflejada en notas basadas, mayoritariamente, en los resultados de pruebas elaboradas, cuantificadas por el educador y administradas generalmente en un «momento terminal» de enseñanza. Las críticas más frecuentes frente a las pruebas tradicionales de lápiz y papel se refieren, primero, a que otorgan una información restringida a algunos aspectos del aprendizaje; segundo, a que los alumnos no tienen claro con qué criterios son corregidos o qué se espera que ellos sean capaces de hacer, y tercero, a que su producto final consiste en un número a veces seguido de decimales y no en un análisis de los problemas que los alumnos han encontrado durante el acto de leer o escribir o participar en un acto comunicativo dentro de una situación determinada. Tam-

editorialcepes

bién la pruebas son objeto de críticas porque generalmente incluyen instrucciones más difíciles de comprender que los contenidos que pretenden evaluar, porque se imparten dentro de ambientes formales y tensos que fomentan el nerviosismo de los alumnos porque tienden a estimular una «hipercorrección didáctica» (Bourdieu, en Astolfi, 1997), que consiste en cautelar, además de la corrección de los contenidos específicos, la corrección de la ortografía y de la sintaxis de las oraciones utilizadas en las respuestas.

Las pruebas absorben, al menos, un tercio del tiempo escolar de los maestros y de los alumnos (Perrenoud, 1998). Cuando se administran dentro de la clase, los maestros dedican una buena parte del tiempo a anunciarlas, a dar instrucciones para prepararlas, a negociar con los alumnos las fechas, a corregirlas, comentarlas, atender a los reclamos, etc. Exige además al educador mucho ingenio y esfuerzo para elaborar, administrar, corregir y calificar estas pruebas, lo cual le deja poco tiempo para estudiar, pensar y poner en práctica las innovaciones curriculares.

Vistas así, las pruebas no tendrían utilidad desde la perspectiva de la regulación de los aprendizajes; es decir, de la adecuación del proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos, dado que no aportan información sobre la construcción de conocimientos de cada alumno, sino que sancionan sus errores sin ofrecer los medios para comprenderlos y trabajarlos; por ende, no contribuyen, mayormente, a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

La evaluación auténtica, en los términos planteados en el presente libro, no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor y las considera un tipo de evidencia válida de algunos conocimientos y competencias de los alumnos. Sólo enfatiza que ellas resultan insuficientes cuando se las considera la única fuente de información (Rodríguez, 1998), cuando no se las perfecciona (Véase página 160) y cuando no se las incorpora dentro de un amplio espectro de evidencias o fuentes de datos válidos del rendimiento de los estudiantes que incluya observaciones cualitativas, muestra de desempeños, y otra técnicas o procedimientos como los descritos en el capítulo «Técnicas e instrumentos específicos de evaluación».

Es consistente con los paradigmas de la Reforma Educacional. Las ideas fuerza que fundamentan la evaluación auténtica establecen una línea consistente entre los objetivos, contenidos y estrategias curriculares de la Reforma Educacional y los sistemas de evaluación. El nuevo marco curricular, al centrar el trabajo pedagógico más en el aprendizaje que en la enseñanza, privilegia la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos y los contextos donde ocurre su proceso de aprendizaje. Esto sugiere desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo; también implica reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, hacia una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de

editorialcepe.cl

construcción y comunicación de nuevos conocimientos y competencias por parte de los alumnos. Implica también situar la comprensión y construcción de significados como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto se refiere a que los estudiantes aprenden un contenido sólo cuando son capaces de atribuirle significados más o menos profundos, dependiendo de sus capacidades, de sus experiencias previas, de sus estructuras cognitivas y de la eficiencia del mediador potencial. El concepto de aprendizaje significativo se relaciona estrechamente con la motivación para el aprendizaje y por ende con la atención que dispensa el estudiante a los diversos contenidos.

La actual Reforma también enfatiza en la necesidad de construir/evaluar *competencias de nivel taxonómico* alto más que destrezas o conocimientos aislados. Dentro del concepto de evaluación auténtica una *competencia* se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas; ella integra un conjunto de habilidades, conocimientos, gestos, posturas, palabras, que se inscriben dentro de un contexto que le da sentido. Por ejemplo, un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del derecho, requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento. Del mismo modo, para que un alumno sea competente en el área de la biología no basta que memorice elementos de anatomía y de fisiología del corazón y pulmones, sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva.

Así, la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas sociales de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas. Ellas son inseparables de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, éstos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente en la escuela, que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

Estos planteamientos son consistentes con los objetivos de los actuales programas de estudio centrados en la realización y transferencia de conocimientos y competencias de nivel taxonómico alto; por ejemplo, espíritu crítico, capacidad de síntesis y de establecimiento de relaciones y conocimientos de orden superior, esenciales para construir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país (Mineduc, 1996). En los programas se afirma que saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; implica ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los conocimientos y

Editorial Cardenal Cisneros

experiencias previas y de la identidad personal; significa, también manipular las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

Desde este punto de vista, la evaluación tradicional, bajo la lógica de aprendizaje de dominio, impide el logro de los actuales objetivos curriculares, porque sus prácticas evaluativas tienden a reducir la gama de aprendizajes a un conjunto de conocimientos de hechos y términos que pueden traducirse en preguntas de selección múltiple a las cuales se puede asignar un número de puntos. La evaluación tradicional reduce la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes restringido, obstaculiza las innovaciones del profesor y empobrece el abanico de actividades que éste practica en clases con sus alumnos. También conlleva el riesgo de que los educadores privilegien las tareas individuales y tiendan a seleccionar y valorizar las competencias aislables y cuantificables, en desmedro de las competencias de alto nivel, difíciles de encerrar en una prueba de lápiz y papel (Perrenoud, 1998). Cuando estas prácticas se privilegian a nivel nacional, también se corre el riesgo de que muchos maestros visualicen los contenidos de las pruebas como indicaciones concretas de lo que deben enseñar a sus estudiantes para que obtengan un rendimiento exitoso (cf. Koretz, 1991; Valencia, 1990). Esta dependencia tiene como resultado un estrechamiento del currículum, una fragmentación de la enseñanza y del aprendizaje (Linn, 1885), y una falta de motivación para aplicar estrategias holísticas que mejoren la calidad del proceso de aprendizaje del lenguaje y la comunicación.

Es consistente con las actuales comprensiones sobre el aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza-aprendizaje del lenguaje y la comunicación han estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio («mastery learning»), introducida al comienzo de los años 60, que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y por ende a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de los más simple a lo más complejo y que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirlos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado dentro de contextos representativos.

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, 1986; Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos, tales como contestar una carta, escribir felicitaciones, elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planteamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como procesos interactivos que involucran simultáne-

editorialcepe.es

amente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales, al interactuar, influencian la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

La propuesta de evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación se apoya en un modelo que integra los modelos holísticos y de destreza a partir de un punto de vista estratégico sobre la lectura y la escritura (Collins, Brown & Spiro, 1980). Este enfoque enfatiza el activo rol de los lectores en cuanto ellos usan claves impresas para «construir» el significado del texto. Esto se opone a la noción, basada en el aprendizaje por dominio, que concibe el progreso hacia la lectura experta como una agregación de sucesivas destrezas. Por el contrario, sugiere que a través de todos los niveles de lectura, desde la educación parvularia hasta la investigación científica, los lectores usan las fuentes disponibles dadas por el texto, sus conocimientos previos, las claves ambientales y los mediadores potenciales, para construir el significado del texto. El progreso hacia la lectura experta no estaría guiado por el dominio de una secuencia de destrezas aisladas, sino por la creciente conciencia de los lectores para saber cómo, cuándo y por qué aquellas fuentes pueden ser mejor usadas. Este punto de vista estratégico también sugiere que los lectores expertos pueden usar sus conocimientos con flexibilidad, aplicando a nuevas situaciones lo que han aprendido.

Las ideas fuerza de la Reforma aplicadas a la evaluación del lenguaje y la comunicación, se concretizan cuando los educadores evalúan las competencias de los estudiantes durante la lectura de variados textos, tales como cuentos, crónicas, informes, poemas, novelas, etc.; cuando comentan una novela o el resultado de una indagación; cuando escriben avisos, noticias o entrevistas con el propósito de realizar un diario escolar o mural; cuando participan en proyectos que les son interesantes y significativos, tales como descontaminar una plaza cercana o conocer los mitos y leyendas de su comunidad.

Dentro de estas situaciones reales, en que el alumno debe revisar, corregir y reescribir sus textos, porque ellos serán leídos por otros, la atención sobre los aspectos formales del lenguaje escrito, ortográfico, lexical o gramatical, adquirirá significado para ellos. De esta forma, estos aprendizajes formales serán mejor aprendidos por los alumnos que cuando sólo se les dicta o se les obliga a copiar sus reglas. A la luz de esta actual perspectiva, se confirma que la mejor evaluación del lenguaje oral y escrito ocurre cuando ella se ancla en la autenticidad de tareas, textos y contextos y no en la limitada evaluación de destrezas y conocimientos aislados.

Se centra en las fortalezas de los estudiantes. La evaluación auténtica se centra en las fortalezas de los estudiantes y las intensifica en cuanto los ayuda a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de pares o de adultos con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo; Vigotsky, 1978). El fortalecimiento de los estudiantes ocurre en cuanto la evaluación se realiza dentro de situaciones didácticas significativas y portadoras de obstáculos cognitivos que contribuyen a la construcción de competencias de nivel taxonómico alto; es decir, cuando se les

editorialcepe.cl

plantean *situaciones problemáticas* que se organizan alrededor de un obstáculo que ellos deben superar, que el educador ha identificado previamente y que les ofrece suficiente resistencia para permitirles que pongan en juego tales competencias (cf. Perrenoud, 1999; Astolfi, 1997).

Los estudiantes también se fortalecen cuando se evalúan sus reales desempeños y no sólo se identifican sus habilidades verbales o lógico-matemáticas a través de pruebas de lápiz y papel abstractas y descontextualizadas. La mirada a los desempeños permite identificar, y por ende potenciar, sus otras «múltiples inteligencias», ya sean espaciales, corporales, interpersonales o artísticas (Gardner, 1995). Las probabilidades de visualizar las fortalezas de los alumnos, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima, son considerablemente mayores cuando se evalúan los productos que ellos han elaborado dentro de contextos que les otorgan sentido, cuando se observa la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas, las interacciones que ocurren durante las actividades y sus diversos aportes creativos.

Por último, también los estudiantes se fortalecen cuando la enseñanza y la evaluación consideran sus propósitos y proyectos personales; aspecto que raramente es considerado por la evaluación tradicional.

Constituye un proceso multidimensional. A diferencia de la evaluación tradicional, basada fundamentalmente en pruebas, la evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener varias informaciones, referidas tanto al producto como al proceso de aprendizaje. Asimismo, se pretende estimar el nivel de competencia de un alumno en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

En tal sentido, la evaluación es por esencia plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias (Hadji, 1990). Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc., y múltiples criterios de corrección y comunicación de resultados. También, la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones sobre las competencias de los alumnos, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos y muestren sus fortalezas, tal como se planteó más arriba. Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo, para evaluar si un alumno ha desarrollado competencias de expresión oral, es necesario abrir espacios para que tome la palabra para informar sobre el resultado de una investigación, para contar una experiencia, comentar un libro, participar en un debate, pronunciar un discurso, etc. Asimismo, cuando un alumno comenta un libro con entusiasmo o escribe una reseña para el diario mural, esas acciones aportan más información sobre su construcción personal del significado,

Editorial Graó

que un conjunto de preguntas de selección múltiple o preguntas estereotipadas tales como: «¿cuál es la idea principal?» o «¿en qué secuencia ocurrieron los eventos?».
La consideración del carácter plural de la evaluación auténtica permite evaluar el lenguaje de los estudiantes como una facultad; es decir, como una herramienta para responder a: variadas necesidades y propósitos surgidos de distintas situaciones comunicativas, y no sólo estimarlo como un objeto de estudio o conocimientos de sus principales atributos.

Considera los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores. La evaluación auténtica, a la luz de los aportes entregados por los modelos constructivistas, otorga al error un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantea la necesidad de dejar que éstos aparezcan para trabajar a partir de ellos. El análisis de los errores que se cometen, tanto en la expresión oral como durante el procesamiento o construcción de significado de los textos, posibilita que el alumno muestre los estados de avance de su desarrollo lingüístico y comunicativo, verifique si está en el camino adecuado y analice los obstáculos y facilitadores para la obtención de sus metas. Vistos así, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender y constituyen indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego.
Sobre esta base, la evaluación auténtica estimula penetrar en la lógica del error para mejorar los aprendizajes, buscando el sentido de aquél y de las operaciones intelectuales de las cuales el error constituye una señal (Astolfi, 1997). Según este autor, los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico que enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos. Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos son, de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisorias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.
Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un alumno se explican por su distracción o su ignorancia, el maestro se resta a la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto.
Tradicionalmente se piensa que si el maestro explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los alumnos están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los alumnos, esa misma progresión de contenidos de-

editorialcepe.cl

bería haber sido adquirida por ellos, sin problemas (Perrenoud, 1998). Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.
Un buen ejemplo de utilización del error como ocasión de aprendizaje lo constituye el *análisis de discrepancias o –miscues–* (Goodman, 2986), desarrollado en la página 114.

Recomienda la utilización de portafolios. La revisión bibliográfica muestra una progresiva aplicación de los portafolios entre los adherentes al enfoque de evaluación auténtica, en distintos niveles escolares y universitarios de EE.UU., Canadá, entre otros países. Esto parece reflejar el atractivo que ejerce en los maestros y estudiantes, probablemente porque la utilización del portafolio estimula su activa participación en el proceso de evaluación, proporciona evidencias tangibles y comprensibles para todos y estimula la reflexión y el examen del desarrollo de las competencias en la comprensión y producción de textos, aspectos del aprendizaje que rara vez capturan las pruebas tradicionales.
Otra razón de su atractivo es que el uso de los portafolios respeta el carácter de la evaluación en cuanto proceso histórico, presente y emergente. Permite a la vez evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, especialmente cuando las carpetas incluyen «borradores» y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Esta evaluación del trabajo recopilado a lo largo del tiempo cambia el foco de la evaluación, desde una simple «fotografía instantánea» de las capacidades del estudiante en un momento particular, a una captación de su crecimiento y progreso. Los contenidos de las carpetas, al facilitar la observación y recopilación de información continua, permiten trasmitir a los alumnos, a sus padres y a los actores educativos, el mensaje de que el aprendizaje nunca está finalizado porque siempre está evolucionando, creciendo y cambiando.
Los portafolios permiten recopilar productos de proyectos de curso, variados escritos, grabaciones y otras muestras de acciones y creaciones de los alumnos. El portafolio también permite recoger el resultado de la aplicación de diversos instrumentos, como listas de cotejo, pruebas, etc., y dejar constancia de las observaciones del profesor sobre las interacciones de los alumnos y de sus propias apreciaciones a lo largo del tiempo. Asimismo, este instrumento facilita la recopilación y conservación de sus anotaciones sobre la participación de los estudiantes en una entrevista de lectura o sus comentarios sobre libros leídos y sobre su desempeño en distintas actividades.
Los portafolios también constituyen un buen instrumento para apoyar la evaluación y reflexión del maestro sobre sus propias estrategias de enseñanza a través de la observación de cómo los alumnos progresan en sus aprendizajes. Cabe señalar que para que los portafolios cumplan tanto el objetivo de evaluación auténtica de los aprendizajes de los alumnos como de la calidad de las prácticas de enseñanza del profesor, se requiere que estos realicen una reflexión permanente sobre su contenido y su utilización como instrumento

editorialpaidos.es

de retroalimentación y evaluación y que, en conjunto, tomen decisiones para perfeccionarlo.

Favorece la equidad educativa. La evaluación tradicional, especialmente cuando es referida a normas y plantea preguntas estandarizadas y cerradas, constituye un obstáculo para logar la equidad educativa, en cuanto tiende a comparar los resultados de los alumnos, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos. Para ello, se evalúa a todos los alumnos con el mismo instrumento, se les plantea la misma pregunta, al mismo tiempo y en las mismas condiciones, incurriendo en un falso concepto de equidad.

Esta práctica, al distribuir a los alumnos dentro de una curva normal sin informarles sobre sus conocimientos o competencias, (Parrenoud, 98) tiende a crear «jerarquías de excelencia» que los diferencian entre «buenos regulares y malos alumnos». Según André Antibi (en Astolfi, 1997), la creación de jerarquías de excelencia conlleva una «constante macabra» que consiste en que el maestro requiere de la existencia de un porcentaje de alumnos que fracase, para estimar que ha hecho bien sus trabajo; y que, para cumplir con esta constante, incluya preguntas difíciles que sólo puedan ser respondidas por un número limitado de alumnos, que le permitan elaborar la «fatal curva de Gauss».

Por el contrario, la evaluación auténtica de los aprendizajes favorece la equidad educativa porque propone diferenciar a los alumnos para responder a sus necesidades educativas, puesto que ellos poseen diferentes capitales culturales y estilos cognitivos; es decir, provienen de distintos contextos socioculturales, tienen diferentes grados de familiarización con el lenguaje escrito, poseen distintas nociones acerca de la cultura, diferentes aptitudes para el aprendizaje, tales como motivación, memoria, perseverancia, sistematicidad, autoestima y otras características que surgen de sus condiciones personales y de su contacto con las prácticas culturales de sus familias y de su entorno social y cultural (Bordieu, 1966).

La evaluación auténtica se centra en un alumno real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. Este desafío refuerza en los alumnos la construcción de competencias de alto nivel, dada la evidencia de que lo que se evalúa se convierte en forma automática en el estándar de lo que se espera que ellos sepan.

La evaluación auténtica también favorece la equidad al aportar datos que facilitan la puesta en práctica de una *pedagogía diferenciada*. Esta constituye una respuesta a la pregunta de cómo lagar que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad, y pretende regular las situaciones de aprendizaje, los medios de enseñanza, adaptación de horarios, organización de los grupos, etc. en función de las necesidades de los alumnos, considerando que no todos ellos tienen las mismas representaciones, los mismos recursos, o las mismas estrategias para resolver los problemas. Plantea, también, que las situaciones de aprendizaje activo suponen que los alumnos no aprenden las mismas cosas al mismo tiempo y no están igualmente preparados para la misma prueba. Además, muchos de los aprendi-

Editorial Paidós

zajes construidos a través de la pedagogía activa no tienen un referente que pueda ser incluido en preguntas cerradas de selección múltiple.

Favorece el desarrollo profesional de los educadores. Los procedimientos y técnicas propuestos por la evaluación auténtica tienen fuertes bases en la tradición pedagógica, dado que una mayoría de educadores utiliza inventarios y pautas de lectura, registros de observaciones directas; recolecta y expone los trabajos realizados por sus alumnos, los productos de sus investigaciones y proyectos de curso, sus composiciones creativas; realiza entrevistas de lectura, graba exposiciones orales o dramatizaciones de sus estudiantes u otras muestras de sus acciones y creaciones. Los maestros siempre han visto sus interacciones con los alumnos como ocasiones para constatar las habilidades y rendimientos de éstos, dentro de sus procesos de aprendizaje. Algunas veces el maestro documenta por escrito tales constataciones; otras veces, sus registros son mentales: observa ciertas respuesta o conductas de sus alumnos y las archiva en la memoria.

Dada la larga data de utilización de los medios propuestos por la evaluación auténtica, sus impulsores no pretenden implementarla como una idea «nueva», sino que invitan a la comunidad educativa a acreditar sus procedimientos y técnicas como realmente válidos y objetivos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. También instan a considerarla un procedimiento evaluativo por dos principales razones:

- Constituye un procedimiento oportuno por cuanto evita el riesgo de conocer y comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes cuando pasó el momento y ya tal información resulta irrelevante para mejorar la efectividad de la enseñanza y para proporcionarles retroalimentación sobre sus progresos individuales y grupales.
- Otorga un tiempo suficiente al aprendizaje, de manera que los alumnos puedan avanzar desde el nivel de referencia al de dominio, al de transferencia y a continuación al de expresión. La evaluación tradicional en general se efectúa prematuramente, cuando los alumnos están recién en lo que Philippe Meirieu (en Astolfi, 1997) denomina el «nivel de referencia», en el cual ellos aún tienen una idea imprecisa del objeto de aprendizaje que no les permite aún transferirlo ni expresarlo. El paso desde el nivel de referencia al de dominio y de transferencia del conocimiento requiere tiempo dado que implica incorporar datos externos a la propia red conceptual; los alumnos reciben estas informaciones desde sus propias conceptualizaciones, incorporan la nueva información como resultado de un proceso de interiorización de la propia experiencia y no pueden transferirla mientras no posean un lenguaje que permita expresarla (Perrenoud, 1998).

Dada la fuerte influencia que tienen los procedimientos evaluativos sobre las prácticas escolares, es altamente probable anticipar que si el enfoque de la evaluación auténtica es considerado por todos los actores responsables de las decisiones educativas, tan válido como los resultados de las pruebas objetivas, su puesta en práctica los estimulará a realizar las actividades innovadoras propuestas en los actuales programas, más aquéllas impulsa-

Documento de Trabajo

das por su experiencia y creatividad personal. Esto, sin duda, se traducirá en un incremento de la producción de textos «auténticos» creados por los alumnos en sus talleres de escritura creativa, en un incremento de libros leídos, en la implementación de proyectos de curso, en la emergencia de estudiantes capaces de tomar la palabra para comentar, opinar, debatir, darse a conocer, etc. En suma, apoyará a que los alumnos sean lectores y escritores, progresivamente más respondentes, reflexivos y creativos.

En consecuencia, estos resultados fortalecerán la autoestima y el profesionalismo de los docentes porque tendrán más instancias para mostrar su creatividad y autonomía para crear situaciones educativas en las cuales ellos interactúen con sus alumnos como mediadores eficientes, proporcionándoles «andamiajes», tales como modelar, sugerir, hacerles preguntas, proporcionarles información oportuna, inducir realización cooperativa de tareas u otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje. También los resultados de sus estudiantes fortalecerán sus capacidades para tomar decisiones dado que contarán con una pluralidad de medios y criterios para avalarlas ante los propios estudiantes, su familia y otros actores del sistema.

2. BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La perspectiva de la evaluación auténtica en el área del lenguaje y la comunicación se fundamenta en las siguientes bases teóricas:

Teoría del esquema. Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Los impulsores de esta teoría (Ausubel, 1968; Rumelhart, 1980) han revivido el término *esquema* utilizado en el pasado por Dewey (1953), Bartlett (1932) y Piaget, para aplicarlo a la organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los textos. Desde esta perspectiva, los educadores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido, En el presente libro, esta teoría se evidencia en las estrategias recomendadas para la evaluación de la construcción del significado de los textos por parte de los alumnos.

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva, llamada «ecológica» o «sociocog-

editorialcepe.cl

nitiva» (Chauveau, 1992). Esta perspectiva plantea que la concepción tradicional de la evaluación generalmente no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende evaluar, y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.
Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del «enfoque etnográfico» que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos, sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980). Esta observación permite comprender el problema del niño en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

Constructivismo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso constructivo en el cual el estudiante elabora una representación interna del conocimiento, al incorporarlo a sus conocimientos previos. Esta representación está constantemente abierta al cambio en cuanto se construye a partir de la experiencia (Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, 1993). Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido al mundo cuando establecen relaciones y coordinaciones entre lo que están aprendiendo y lo que ellos saben y sobre lo cual han adquirido experiencia. Ellos construyen significados basados en estas relaciones cuando los educadores focal izan la enseñanza dentro de marcos de referencia amplios, cuando plantean a sus estudiantes problemas significativos, los estimulan a indagar y descubrir, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (cf. Brooks y Brooks, 1993).

Práctica pedagógica reflexiva. Los maestros aprenden a enseñar y a mejorar su enseñanza cuando realizan permanentemente «un diálogo inteligente con la práctica»; es decir, cuando son capaces de tomar distancia de ella y reflexionar para comprenderla y mejorarla (Schön, 1998).
La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías en cuanto ella requiere que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes; porque es colaborativa; es decir, necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los alumnos como lectores y escritores activos con fines comunicativos; porque demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su apli-

editorialegues

cación. Por último, la evaluación auténtica revela esta incorporación porque requiere que los alumnos se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

3. TENDENCIAS EVALUATIVAS INTEGRADAS A LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Los principios, procedimientos y criterios de la evaluación auténtica presentados en este libro han recogido los aportes entregados por algunas tendencias actuales, alternativas a la evaluación tradicional. Las definiciones y características de estas tendencias alternativas se presentan a continuación con el fin de que los lectores profundicen su información sobre las fuentes utilizadas.

Evaluación formativa. La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que *«la mayor parte de los alumnos podía aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje»* (Perrenoud, 1998). La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

La perspectiva de evaluación auténtica propuesta en el presente libro, amplía el concepto de evaluación formativa porque lo libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa constituye un importante aporte a la propuesta de evaluación auténtica, dado que transforma la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender: en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

editorialpapeles

Evaluación de desempeño. La denominación «evaluación de desempeño» comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de resolver un problema, construir un artefacto o efectuar un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el alumno tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva.

Entre 1990 y 1999, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie, *et al.*, 1999), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras los estudiantes interactúan y escriben variados textos dentro de una unidad temática o de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir en un periódico, informar sobre un paseo al campo, leer a otros los contenidos de los diarios, comentar artículos sobre temas de interés, etc. También ocurre mientras los alumnos expresan de distintas maneras la comprensión de un texto, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir *rúbricas* (véase página 207) descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

Evaluación situada o contextualizada. Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre tal experiencia (Anthony, et al., 1991). Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre. Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el maestro, proyectos y actividades que involucran la lectura y la producción de textos.

Evaluación del desarrollo. La evaluación del desarrollo (cf. Masters y Forster, M., 1996; Avalos, 1997) se define como el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje.

Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento personal y no en el «éxito» o «fracaso» del alumno, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada alumno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro.

Conjuntamente, utiliza los *mapas de progreso* para describir la naturaleza del desarrollo del alumno dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del año escolar. El mapa de progreso gráfica y describe el avance del aprendizaje de un alumno en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos. Para ilustrar este

editorialcepes

mapa de progreso puede establecerse una analogía con las marcas en la pared que alguna vez registraron nuestro crecimiento en altura. De manera similar, el progreso de un estudiante en un área del aprendizaje puede visualizarse a lo largo de un continuo que va desde conocimientos muy rudimentarios hasta logros de alto nivel.

La evaluación del desarrollo se caracteriza por no utilizar calificaciones, sino porque informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios narrativos; los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los niños para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de la ubicación del niño en su respectivo mapa de progreso. De acuerdo con esta perspectiva, los alumnos no repiten año ni son promovidos a un curso superior; cada uno «pasa por el currículum» secuencial con diferentes ritmos, permitiendo que ellos progresen en las distintas áreas de estudio en la medida que adquieren competencias.

Este tipo de evaluación de desarrollo utiliza la observación directa, registros anecdóticos, notas tomadas durante una entrevista, bitácoras de los estudiantes, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias, las cuales son archivadas en portafolios. El análisis de estas evidencias permite a los maestros extraer conclusiones acerca del nivel de rendimiento de cada estudiante.

Evaluación dinámica. El procedimiento definido por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985) como «evaluación dinámica» se basa en la noción de Vigotsky (1978) respecto a la «zona de desarrollo próximo». Este concepto pone en evidencia las funciones cognitivas que están en proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde el niño puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente.

La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer solos (zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo). La zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia constantemente en la medida que el niño adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

Conforme a esta tendencia, la evaluación no se traduce en un puntaje aislado, sino que es un índice del tipo y cantidad de apoyo que el alumno requiere para progresar en el aprendizaje. La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan «andamiajes» para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los maestros interactúen con sus alumnos realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando

editorialdepuntos.es

modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje.

Según Vigotsky, el maestro es más efectivo cuando dirige su enseñanza hacia la zona de desarrollo próximo de cada alumno y planea actividades que incorporan múltiples oportunidades para que los estudiantes interactúen socialmente con otros. Él presenta el aprendizaje como un continuo a lo largo del cual el alumno se mueve integrando nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, 1986) que enriquece el proceso de evaluación se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo con esta concepción, cuando un alumno manifiesta dificultades interesa detectar si éstas se localizan en la fase de percepción o recepción de la información (input; en la fase de elaboración o en la fase de respuesta (output. En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no sólo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el niño está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.

Evaluación respondente. Este modelo evaluativo fue primeramente descrito por Stake (1975) y luego expandido por Guba y Lincoln (1981). Es un modelo de evaluación que se caracteriza porque se orienta hacia el programa real de actividades más que hacia el «programa intentado». Esta perspectiva considera que el «programa de actividades» es el que está constituido por aquellas cosas que los estudiantes realmente aprenden y hacen dentro de la sala de clases. Por el contrario, el «programa intentado» está constituido por los objetivos y contenidos descritos en el currículum oficial.

Los evaluadores respondentes no utilizan el «programa intentado» como único marco de referencia para la evaluación, porque esto haría correr el riesgo de no visualizar otros aprendizajes que, aunque no están planteados en el currículum, ocurren dentro del contexto de la sala de clases.

Este modelo responde a los requerimientos de información de los actores educativos y reconoce diferentes valores y perspectivas al informar sobre los éxitos y fracasos de los estudiantes. También considera que la mente del maestro constituye el más poderoso y útil instrumento de evaluación que él posee, reconociendo que la subjetividad es una parte esencial del proceso de evaluación. La afirmación de que el maestro es el instrumento singular más importante del proceso de evaluación está ganando un progresivo aporte dentro de la literatura del área (Johnston, 1992; París, *et al.*, 1991; Winograd, París & Bridge, 1991).

Este planteamiento no significa que la evaluación respondente no sea rigurosa y confiable, y para confirmarlo su modelo propone una serie de procedimientos que pueden ser utilizados para mantener la credibilidad de los datos y de la interpretación. Por ejemplo, Lincoln y Guba (1986) listan procedimientos tales como observación persistente, compromiso

Editorial Epuges

sostenido *in situ*, triangulación o referencia cruzada de evidencias, informes de pares, análisis de casos negativos y manejo de un claro seguimiento de los resultados del aprendizaje.

A juicio de sus proponentes, cuando estos procedimientos son cuidadosamente implementados, el rigor de las conclusiones es tan válido como (y a menudo más válido) el rigor que supuestamente ha caracterizado a la evaluación tradicional, basada en procedimientos de medición estandarizados.

editorialcepe.es

colección
LENGUAJEYCOMUNICACIÓN ● 21

La revisión crítica de los procedimientos tradicionales de evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación, ya que las técnicas de medición empleadas por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducirlos que la filosofía que orienta sus metas. Así, dada la fuerte influencia de la evaluación sobre el currículum, es probable que los intentos por mejorar la calidad de la educación sean limitadas si no revisan y reformulan las prácticas evaluativas tradicionales.

Esta necesidad de cambio es válida sobre todo en el área del lenguaje oral y escrito, donde los progresos de los últimos treinta años en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado mayoritariamente en avances en los procedimientos utilizados para evaluar las competencias de los estudiantes.

Como respuesta a esta preocupación, este texto presenta una alternativa al modelo de evaluación tradicional: **la evalución auténtica del lenguaje y la comunicación**, el cual conceptualiza la evaluación como un componente natural e integral del aprendizaje y la constituye, por ende, en una activiad formadora destinada a mejorar su calidad y a aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

Para cumplir estos objetivos el libro contiene, en primer lugar, las características, los principios, las bases teóricas y las principales tendencias que integran la propuesta de evaluación auténtica. En segundo lugar, desarrolla un marco de referencia teórico sobre el lenguaje y la comunicación y proporciona una serie de procedimientos, técnicas e instrumentos destinados a evaluar aspectos específicos del lenguaje oral, la lectura y la producción de textos. Presenta también indicadores, rúbricas para otorgar puntajes y modalidades para comunicar los resultados, junto con experiencias innovadoras de evaluación puestas en práctica por equipos de educadores en diversas instituciones y países.

ISBN: 978-84-7869-383-2
9 788478 693832

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL
General Pardiñas, 95 - 28006 MADRID
Teléf.: 91 562 65 24 - Fax: 91 564 03 54
clientes@editorialcepe.es
www.editorialcepe.es

editorialcepe.es