
CURRÍCULO Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Frida Díaz Barriga Arceo

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

La cultura de la evaluación del aprendizaje se encuentra actualmente en una encrucijada, atravesada por políticas de evaluación estandarizada fundamentadas en las teorías psicométrica, que bajo el lema de "evaluar para mejorar" se enfocan a la administración masiva de pruebas objetivas, que no han logrado instaurar procesos efectivos de comprensión y mejora de programas, agentes o procesos educativos. Diversos especialistas han criticado acremente esta forma de evaluar los aprendizajes que ocurren como resultado de la participación en un proyecto curricular dado, puesto que la evaluación suele resultar descontextualizada, ajena a los procesos educativos y al devenir de los propios estudiantes, tomando en cuenta básicamente la medición de los resultados, que suelen verse reducidos al recuerdo o reconocimiento de contenidos curriculares factuales (Ahumada, 2003; Santos Guerra, 1999).

Por otro lado, en el plano de la academia y la investigación educativa, también desde hace algunas décadas se vienen desarrollando una serie de enfoques de evaluación alternativos; en este caso abordaremos lo relacionado con la evaluación auténtica del aprendizaje, particularizando en la educación superior.

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE

La evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas. En este tipo de evaluación el currículo en acción y el proceso de evaluación van de la mano, puesto que para llevar a la práctica una evaluación auténtica del aprendizaje, se necesita solicitar a los estudiantes que resuelvan activamente



tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga, 2006). Una cita de Linda Darling-Hammond, pionera de este enfoque, recoge el sentido de la evaluación auténtica y permite entender por qué está ligada estrechamente con la enseñanza situada:

[...] estas estrategias de evaluación están vivas y en constante evolución [...] Es la acción en torno a las evaluaciones –las discusiones, reuniones, revisiones, argumentos y oportunidades que permiten crear continuamente nuevas direcciones a la enseñanza, el currículo, el aprendizaje y la evaluación- las que a fin de cuentas tienen consecuencias. Las cosas que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995, p. 18).

Las evaluaciones centradas en el desempeño y en la valoración de habilidades de alto nivel a aprendizaje complejo, para este enfoque tienen un carácter situado dado que responden a un contexto y propósitos determinados, ocurren en torno a una situación que demanda la solución de problemas, el análisis de casos complejos, la creación de conocimiento en acción. Por ello, no pueden restringirse a una prueba masiva o “rápida y fácil” de administrar y calificar, donde el docente sólo aplica la plantilla de opciones correctas y suma el puntaje para obtener la calificación final, o en el mejor de los casos ni siquiera tiene que leer las evaluaciones de los alumnos porque se procesan por computadora.

Es una evaluación centrada en el desempeño, ya que se pide a los estudiantes demostrar que poseen ciertas capacidades o habilidades en situaciones de prueba ex profeso. La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real, en el caso de la educación universitaria, acorde a las competencias o tareas profesionales que debe aprender el sustentante. No obstante, que “situación de la vida real” no se refiere tan sólo a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela”; más bien se refiere a mostrar un desempeño

significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social. Ejemplos de situaciones que podrían conducir a una evaluación auténtica son la demostración de saberes, habilidades y disposiciones en torno a un proyecto realizado por los estudiantes, la presentación de un experimento en una feria de las ciencias, una colección de trabajos integrada en un portafolios, la presentación de escritos originales propios de los géneros de literacidad que se dominan en la comunidad académica de referencia (Russell y Airasian, 2012). La evaluación auténtica ha sido tomada en cuenta en los enfoques socioconstructivistas del currículo por competencias, dado que se vinculan con el circuito de enseñanza-aprendizaje-evaluación de prácticas auténticas de intervención o investigación que se realizan *in situ*, dado el caso de la educación superior. Por ello, autores como Perrenoud (2004) o Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2006) abogan la construcción de los programas de estudios a partir de situaciones y mediante métodos experienciales, como el de proyectos.

Al respecto, este tipo de circuitos o situaciones didácticas pueden ocurrir en talleres profesionales de diseño o arquitectura, en centros comunitarios de atención a niños o adultos mayores, en clínicas de salud mental, en hospitales, empresas, escuelas, despachos contables y jurídicos, es decir, en una gran diversidad de escenarios de formación en la práctica profesional gestionados con las instituciones universitarias, en los cuales los alumnos desarrollan o perfeccionan las competencias propias de dicha comunidad de práctica profesional con la mediación de sus tutores.

La construcción de instrumentos de evaluación auténtica centrados en el desempeño recupera premisas importantes de la evaluación cualitativa y respondiente (Stake y Mouzourou, 2013) como son la idea de emplear fuentes o situaciones de información múltiples, así como integrar miradas comprehensivas y holistas del aprendizaje logrado en función del aprendiz, la enseñanza recibida, el contexto y sus incidencias clave. Se recupera asimismo la voz y participación activa del sujeto de la evaluación. En el caso de los docentes o agentes educativos, requiere tanto de los conocimientos de diseño técnico apropiados como de

la existencia de criterios claros, de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del evaluador, no obstante que se reconoce que ningún acto de evaluación es neutro. Implica por todo lo antes dicho una transformación en la cultura y el sistema de evaluación, no sólo el cambio del tipo de instrumentos.

PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Algunos principios para el diseño de evaluaciones auténticas son los siguientes:

El énfasis debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, competencias profesionales, generación de conocimiento, solución de problemas, entre otros, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.

Hay que seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales y disposiciones en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, hay que conjugar la instrucción con la evaluación.

Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad en situación, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.

Comunicar con claridad y desde el inicio de la instrucción las expectativas de ejecución en términos de criterios consensados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos, una retroalimentación continua, el ejercicio de la autoevaluación y la reflexión.

Las tareas que permiten enseñar-evaluar desde esta perspectiva están contextualizadas, ya que plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales. Por lo anterior, los criterios de la evaluación permiten

valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta; pueden expresarse en matrices de valoración o rúbricas, así como en otro tipo de pautas de (auto) evaluación (diarios reflexivos, bitácoras, autorreportes, etc.), que se construyen bajo el modelo del tránsito novato-experto (Díaz Barriga, 2006). En fechas recientes, los instrumentos de evaluación auténtica que han despertado más interés en la educación superior son los portafolios de evidencias y las rúbricas de valoración de desempeños y producciones (Ahumada, 2005; Arbesú y Díaz Barriga, 2013; Arends, 2012).

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES

Algunos de los retos más relevantes que hemos identificado en torno al diseño y desarrollo del currículo en la última década y que se relacionan asimismo con el tema de la evaluación de los aprendizajes, se mencionan a continuación.

La tendencia principal aboga por un currículo basado en competencias cognitivas, afectivas y socioculturales, así como por la formación en escenarios, el aprendizaje complejo y la interdisciplina, por lo que la evaluación auténtica aporta elementos para la valoración de este tipo de experiencias educativas.

Ante la dinámica de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013) con fuertes vínculos entre la educación formal e informal, el aprendizaje a lo largo de la vida y el impacto de medios y tecnologías en la identidad y saberes de los aprendices, se requiere la creación de ambientes innovadores para aprender, así como la personalización de métodos didácticos y de evaluación que promuevan la autorregulación y reflexión.

El énfasis en la educación para la vida y el trabajo, la formación en valores y ciudadanía activa, la apropiación de valores de aceptación de la diversidad y compromiso con el desarrollo sustentable y los derechos humanos, impelen a una educación que privilegie los enfoques experienciales y situados, donde no sólo se enseñen y valoren los contenidos factuales. Asimismo, la emergencia de nuevas literacidades (digital, académica, comunicativa, entre otras) requiere esta mirada renovada.

COROLARIO: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y ENSEÑANZA SITUADA

A manera de ilustración, se plantean algunas experiencias educativas donde se han llevado a la práctica los principios antes expuestos. Los sitios son abiertos y el lector interesado puede acceder a ellos para revisar las situaciones didácticas, materiales digitales, recursos e instrumentos de evaluación. Son ejemplos perfectibles, desarrollados en el contexto de la educación superior por el grupo GIDDET, coordinado por la autora de este trabajo.

Relatos digitales personales (RDP), exploración de identidad, reflexión y análisis de contextos educativos <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>

Entorno personal de autoaprendizaje (PLE) desarrollado por una estudiante de Neurociencias <http://angelverivazne.wix.com/veroneuro>

Portafolio electrónico de estudiante de licenciatura <http://payola-417.wix.com/payola>

Portafolio electrónico docente <http://cvelerosv.wix.com/portafolios2015>

WebQuest Prevención de embarazo en adolescentes <http://almapsicolunam.wix.com/todo-a-su>

WebQuest Plan de vida y carrera <http://racsometisco.wix.com/plandeviday-carrera>

Módulo de evaluación auténtica Eduteka <http://www.eduteka.org/modulos/1/17/99/1>

REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Arends, R.I. (2012). *Learning to Teach*. Nueva York: McGraw-Hill, 10th Edition.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 210, 31-36.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action*. Studies of Schools and Students at Work. Nueva York: Teachers College Press.

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 58-68. En <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jct/article/view/4865/3078>
- Díaz Barriga, F., Soto, F. y Díaz, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículo: Reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 626-644, septiembre-diciembre. En: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/arceo-rodriguez-david.pdf>
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación, BIE/UNESCO.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rusell, M. K. y Airasian, P. (2012). *Classroom Assessment. Concepts and Applications*. Boston: McGraw-Hill, 7th Edition.
- Stake. R. y Mouzourou, Ch. (2013). Two Steps Forward, One Back: Portfolios in Educational Assessment. En Arbesú, I. y Díaz Barriga, F. (Eds.). (2013). *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Editorial Díaz de Santos.