

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS¹

Mónica Vallejo Ruiz *

Jesús Molina Saorín **

SÍNTESIS: La evaluación auténtica abre nuevas perspectivas a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, como es el caso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En este trabajo se presenta una revisión teórica de los principios fundamentales que rodean esta concepción de evaluación, que trata de consolidarse como un enfoque alternativo al enfoque tradicional de la evaluación y –por extensión– al de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se identifican algunos principios evaluativos acordes con esta perspectiva, en aras de facilitar al profesorado el diseño de tareas auténticas con las que evaluar los alcances y logros de sus estudiantes.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes; innovación educativa; reforma educativa; tareas auténticas.

11

A AVALIAÇÃO AUTÊNTICA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

SÍNTESE: A avaliação autêntica abre novas perspectivas para uma das tarefas docentes mais complexas e difíceis de desenvolver, como é o caso da avaliação da aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, apresenta-se uma revisão teórica dos princípios fundamentais que permeiam esta concepção de avaliação, que trata de se consolidar como um enfoque alternativo ao enfoque tradicional de avaliação e – por extensão – ao de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, identificam-se alguns princípios avaliativos de acordo com esta perspectiva, a fim de facilitar ao professorado a elaboração de tarefas autênticas com as quais avaliar os progressos e conquistas de seus estudantes

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; inovação educativa; reforma educativa; tarefas autênticas

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España.

** Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España

AUTHENTIC ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROCESSES

ABSTRACT: Authentic assessment opens up new perspectives to one of the most complex and difficult teaching tasks to develop, such as assessing students' learning. This work presents a theoretical review of the fundamental principles that are related to this conception of assessment, which tries to be consolidated as an alternative approach to the traditional assessment one and, by extension, to the teaching and learning ones. Also, in accordance to this perspective, some assessing principles will be identified in the interest of facilitating teachers the design of authentic tasks through which their students' scopes and achievements will be assessed.

Keywords: learning assessment; educational innovation; educational reform; authentic tasks.

1. INTRODUCCIÓN

12

El ámbito educativo es un campo en continuo cambio y con incesantes reformas. En la actualidad, asistimos a uno de esos momentos de transformación como consecuencia de la nueva escena financiera y política que se dibuja, dentro de la cual se circunscribe también la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en el ámbito universitario). Esta reforma ha traído consigo una profunda reflexión sobre las funciones de la escuela, las metodologías, los nuevos recursos o los roles educativos; rescatando, a su vez, las cacareadas críticas realizadas a la evaluación tradicional (ÁLVAREZ, 2005; ESCUDERO, 2003; MONEREO, 2009) y, a su vez, ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas.

De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, una que sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno a tenor de la incorporación de metodologías activas. En definitiva, se apuesta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias.

En el contexto educativo, la mejora de la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y en cómo se enseña (BOLÍVAR, 2000) o, como diría Perrenoud (2008, p. 24), «se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía». La innovación (o reforma) de las aproximaciones tradicionales de la evaluación de los aprendizajes ha sido escasa y lenta (BOUD, 1995), aunque no lo han sido tanto el análisis y la reflexión de los efectos perversos que la evaluación tiene sobre el aprendizaje de los alumnos. Autores como McDonald, Bound, Francis y Gonczi (2000) recogen que algunas de las consecuencias negativas de la evaluación serían:

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, ignorando todo aquello que no ha sido evaluado.
- Los alumnos adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.
- Los alumnos retienen conceptos equivocados sobre aspectos clave de las materias que han superado.

En estas reflexiones se vislumbran cuestiones anteriormente comentadas y discutidas por autores como Fredericksen (1984), Prodrômou (1995) y Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), que vuelven a subrayar la influencia recíproca existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación: «aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en el otro» (GULIKERS y OTROS, 2004, p. 68).

Finalmente, esta breve introducción nos hace vislumbrar que aunque este documento intenta aportar algunas ideas fundamentales sobre la evaluación auténtica, estas no tienen sentido si no las interrelacionamos con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Y, a pesar de ello, somos conscientes de que tal vez –como plantea el profesor Bolívar– estemos tan solo «poniendo un parche», motivo por el cual resulta necesaria una reflexión profunda.

2. HACIA UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE APRENDIZAJES

Resulta evidente comprobar que tanto los procesos de enseñanza / aprendizaje como también la escuela están cambiando. A medida que los alumnos promocionan, se espera que muestren esa capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, que sopesen afirmaciones conflictivas y que sean capaces de argumentar desde los cimientos de evidencias válidas y fiables. Pero, ante todo, el reto actual es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional. Tales retos plantean, a su vez, nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, conviene recordar la existencia de la función pedagógica y la función social dentro de la evaluación. Estas funciones responden a dos grandes tipos de decisiones, a cuyo servicio puede ponerse la evaluación

de los aprendizajes de los alumnos (BOLÍVAR, 2000; COLL, MARTÍN y ONRUBIA, 2001; BENAVIDEZ, 2010; HASSANPOUR y OTROS, 2011); es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas, o para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos los capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas, más allá del contexto escolar.

Así, según Trillo (2005), estaríamos hablando de los dos extremos de un continuo, pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones. Pero teniendo esto claro, ¿cómo conjugarlas para que la función pedagógica prime sobre la social? Sabemos que la respuesta no es nada fácil y que, como argumenta Bolívar (2000), «genera una gran tensión entre los docentes».

No obstante, una aproximación a esta difícil cuestión viene de la mano de la evaluación auténtica, que convierte a la función pedagógica en la base de su estructura. De este modo, bajo el concepto de *evaluación auténtica* suele englobarse una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional (VALVERDE BERROSO, REVUELTA y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 2012; TUNGKASAMIT y OTROS, 2012).

14

Desde esta óptica, Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2) definen que este tipo de evaluación se caracteriza por:

[...] demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales.

Así, la evaluación auténtica sería la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases (BÉLAIR, 2000).

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, *performance assessment*, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa (aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica).

Este nuevo enfoque de evaluación supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de una retroalimentación (*feedback*) constructiva que informa sobre el modo

en que progresan los alumnos. Del mismo modo, considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (MURPHY, 2006).

Se propone así la necesidad de buscar en el currículo las prioridades en relación a los resultados pretendidos, con el propósito de ajustar el sistema de evaluación y favorecer un aprendizaje más significativo. Por lo tanto, una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación.

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, teniendo en cuenta que la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la participación en actividades auténticas debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación hacia la planificación y su evolución en la efectividad para la consecución de los objetivos.

Así, hablaríamos de una evaluación de proceso y también formativa, en la que tienen lugar los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, teniendo en consideración que con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo 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 a nivel personal como también social.

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social. Por tanto, la función de la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible estar en la sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal propio y de los demás (ESCUDERO, 2008).

Este objetivo formativo de la evaluación supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten.

Así, la innovación de la evaluación es una consecuencia lógica del planteo de la formación como desarrollo de competencias y, por tanto, es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación de los futuros pedagogos.

Esta concepción de competencias como resultados del aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación:

- La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario por tanto plantear un sistema de evaluación que permita, de forma válida y fiable, recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos.
- La competencia supone también la movilización estratégica de los anteriores elementos (conocimientos, habilidades y actitudes), como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Así, se requiere del planteamiento de *situaciones veraces* –también denominadas *situaciones reales*– para comprobar la capacidad de analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.
- Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. En este sentido, la evaluación debe valorar lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo lo hace.
- El desarrollo de la competencia es gradual, siendo un proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los futuros profesionales de la educación a pensar, decidir y actuar en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir, en algún momento, una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento, en lugar de hablar o escribir sobre él (BIGG, 2005). Sobre esta idea, este mismo autor nos propone revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca de los tópicos que desarrollamos a continuación.

- Es un error frecuente evaluar solo el conocimiento declarativo introductorio, y no el conocimiento funcional surgido de él. Es preciso discernir entonces si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación descontextualizado –como son los exámenes escritos o trabajos finales cuatrimestrales– o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, concebidas como tareas más adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.
- Hay que asumir que toda evaluación supone un juicio de valor y, por tanto, es necesario reconocer si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación holístico o analítico. Bigg (2005, p. 191) expresa muy bien el dilema en torno a esta cuestión:

Una decisión tomada, un problema resuelto, un caso presentado, una crítica literaria efectuada son todos actos completos, con su propia integridad, que han de ser evaluados como tales. La puntuación analítica destruye su sentido integral. Esto no quiere decir que el dominio de los componentes no pueda abordarse como un aprendizaje parcial, pero en todo tema importante que se enseñe, sea declarativo o funcional, al final la evaluación ha de ocuparse del todo [...]. Los críticos dicen que, como la evaluación holística conlleva un juicio, es subjetiva, pero otorga puntos también: es una decisión de juicio. La diferencia es que, en las puntuaciones analíticas, usted hace toda una serie de minijuicios, cada uno de los cuales es lo bastante pequeño para hacerlo sin reparos, y después deja que los números hagan los juicios grandes: si suman más de un 50% es un aprobado, si alcanzan el 76% es un notable (o algo por el estilo).

- Admitir o no resultados no buscados puede ser definitivo a la hora de caracterizar la práctica de evaluación. Por esta razón, las prácticas de evaluación deben de aceptar esas «ricas sorpresas, no esperadas o planificadas».
- Enfatizar que los contenidos son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender y poder actuar en el mundo que les rodea. Así, autores como Trillo (2005) o Pérez Gómez (1992) argumentan un giro desde el currículo disciplinar a un currículo basado en problemas y organizado en proyectos.

Lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda –realmente– con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de cualquier práctica educativa. En efecto, las tareas de evaluación han de ser auténticas en relación con los objetivos:

[...] cuando se dismantela el andamiaje cuantitativo, descubrimos que las ideas de fiabilidad y validez dependen –cada vez más– de la responsabilidad profesional básica del profesor, que consiste en hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje (BIGG, 2005).

2.1 PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE EVALUACIONES AUTÉNTICAS

Algunos de los principios fundamentales para el diseño de estas evaluaciones auténticas serían los siguientes:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales –en términos de los aprendizajes más importantes– y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea realmente efectiva se requiere que estos principios se adapten a los alumnos, al igual que sucede con el tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen. Del mismo modo, los alumnos deben conocer previamente –y en detalle– cuáles serán los criterios de evaluación que apliquemos. Arends (2004, p. 248) traduce esto con la siguiente analogía:

Los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución.

2.2 VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Algunos alcances y ventajas de este tipo de evaluación serían los siguientes:

- Permite confrontar el aprendizaje –usando criterios del mundo real– con cuestiones como el manejo y solución de problemas intelectuales y sociales, los roles desempeñados, las actitudes y valores mostrados, las formas de interacción y cooperación entre participantes, así como las habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.
- Permite mostrar y compartir modelos de trabajos de excelencia que ejemplifican los estándares deseados.
- Conduce a dar transparencia y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente, obteniendo consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.
- Amplía las oportunidades en el currículo y la posibilidad de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.
- Ofrece, como evaluación en sentido amplio por no reducirse a la aplicación y calificación de una prueba:
 - Oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido.
 - Posibilidades de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por alumnos y docentes.
- Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.
- Proporciona una realimentación genuina, tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.
- Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos de la vida real.

2.3 AREAS REALES VERSUS TAREAS AUTÉNTICAS

Como ya hemos comentado, la evaluación auténtica requiere del análisis de la autenticidad de la tarea de evaluación, o lo que es lo mismo, analizar su relevancia académica y personal, como así también su proximidad con el ámbito laboral o profesional, entre otras cuestiones.

En general, la idea de autenticidad ha sido una de las más prominentes en corrientes como el constructivismo y, más concretamente, el constructivismo vygotskiano, de las teorías del aprendizaje situado o de las comunidades de prácticas. En este marco conceptual, son abundantes las aportaciones que se han realizado al respecto y en las que se detallan los rasgos fundamentales que determinan que una actividad o tarea sea auténtica o no (GIELEN, DOCHY y DIERICK, 2003; GULIKERS y otros, 2004; HUNG y DER-THANQ, 2007; BAGNATO, 2008). Tomando como referencia a Monereo (2009), se sintetizan a continuación las características más importantes para analizar la autenticidad de una tarea.

2.3.1 Realismo

20

Cuando nos referimos a prácticas auténticas en los centros educativos, debemos distinguir entre aquellas que se inscriben en el contexto propiamente escolar y se orientan a socializar al individuo en calidad de alumno, de aquellas otras que se orientan a hacer lo mismo pero en el ámbito profesional. Así, determinar el realismo de una tarea de evolución supone, en primer lugar, haber identificado aquellos problemas profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y, en segundo lugar, analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para ello.

2.3.2 Relevancia

Apela al nivel de utilidad del conjunto de competencias que tratan de enseñarse y evaluarse, siempre en relación con los contextos profesionales o de la vida cotidiana. Una práctica evaluativa puede resultar relevante para el alumno por distintos motivos: porque resulta propedéutica para posteriores aprendizajes; porque es directamente funcional para apoyarlo en sus estudios y trabajos educativos; porque plantea una situación verosímil; porque se refiere a tareas no propiamente académicas, o porque constituye una tarea propia de su ámbito profesional o del contexto próximo de su vida.

2.3.3 Proximidad ecológica

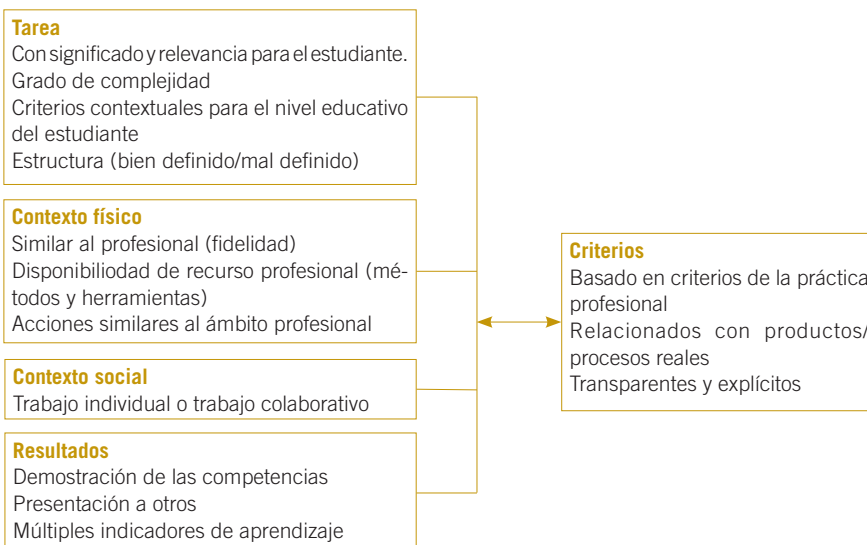
Hace referencia a la proximidad entre las actividades y el contexto educativo en el que se desarrollan; es decir, que la tarea no se aleje de los planteamientos que habitualmente tienen los docentes de ese centro cuando enseñan o evalúan. Esta proximidad concede ese carácter de continuidad, reduciendo a su vez el efecto de novedad en la evaluación del proceso (SCHNITZER, 1993).

2.3.4 Identidad

El concepto de identidad se utiliza en relación al grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión. Dicho de otro modo, esta característica implica que se evalúe al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional. En esta línea de pensamiento se desarrolla en la literatura existente sobre los procesos de enculturación identitaria (CHUL-BYUNG, 2002; HUNG y DER-THANQ, 2007; LEMKE, 2002).

Otra aportación a este respecto es la ofrecida por Gulikers y otros (2004), quienes establecen que toda evaluación auténtica debe tener cinco dimensiones, las que se detallan en la figura 1.

FIGURA 1
Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica



Sin embargo, y a pesar de lo revelador de la idea de autenticidad, surgen en torno a ella una serie de cuestiones o interrogantes (presentes también en la evaluación tradicional), como lo son la subjetividad del concepto y su vinculación con las percepciones de docentes y alumnos. De hecho, los estudios realizados por Stuyven, Dochy y Janssens (2003) determinan que aquello que es auténtico para los estudiantes no tiene por qué serlo para los docentes. Por lo tanto, si estas percepciones son realmente diferentes, el diseño de instrumentos para la evaluación auténtica será una tarea muy compleja, motivo por el cual se hace necesario hablar, dialogar, participar y construir conjuntamente el sentido y la relevancia de las tareas.

De esta evidencia surge la necesidad de compartir y consensuar con los alumnos el significado y sentido de lo que es educativamente auténtico. Para Monereo (2009), se trataría de pasar de una situación de preautenticación a una verdadera autenticación con el concurso de los usuarios finales (los alumnos).

Pero más allá de ciertas ambigüedades conceptuales y procedimentales, la perspectiva que ofrece el concepto de evaluación auténtica es muy esperanzadora para nuestra labor educativa, tanto en el marco escolar como desde la educación no formal.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Cabría pensar que todos los problemas de la evaluación del aprendizaje podrían no quedar resueltos con la evaluación auténtica. Evidentemente, también este tipo de evaluación suscita dudas e interrogantes. En este sentido, algunos especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitasen a intercambiar las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas por aquellas evaluaciones auténticas con fines de promoción o graduación de los estudiantes, puesto que las evaluaciones auténticas podrían, incluso, revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes, centradas en explorar el conocimiento declarativo. Es evidente que en tales casos el problema avivado, de fondo, es de otra naturaleza, ajena al tipo de evaluación aunque, sin duda, en función de la naturaleza de la evaluación, aflorará un tipo de información u otra.

Otro de los interrogantes que plantea este tipo de evaluación es si responde a todos los objetivos y contenidos que deben evaluarse en una

determinada disciplina. En este sentido, y al igual que sucede con el ejemplo anterior, sería necesario un análisis previo de tales objetivos y contenidos, así como su obligatoriedad y grado de alcance, sobre todo teniendo en cuenta que la opción de un tipo u otro de evaluación arrojará datos, interrogantes –e incluso problemas ocultos– completamente diferentes. Dependerá, por lo tanto, del propósito perseguido por el artífice de la evaluación.

Evidentemente, cabe la posibilidad de cuestionarnos sobre la correcta valoración de la eficacia de la evaluación auténtica, es decir, el grado de transferencia entre las competencias adquiridas y las evaluadas (MONEREO, 2009).

Desde una óptica diferente, Darling-Hammond y Snyder (2000) plantean que es necesario asegurar la equidad en la evaluación y entender que las llamadas evaluaciones alternativas o auténticas son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio y no pruebas referentes a la norma. Esta situación cobra especial importancia desde el momento en que el concepto de equidad se relaciona con el de reconocimiento del derecho a la diversidad y nos confronta con situaciones delicadas al momento de evaluar a estudiantes provenientes de distintas culturas, grupos étnicos o entornos socioeconómicos, o con capacidades o necesidades específicas de apoyo educativo.

En tales casos, las posibles opciones de respuesta que podemos plantear frente a estas realidades conllevan la creación de sistemas múltiples de evaluación, donde la práctica evaluatoria sea realizada desde diversas perspectivas, con diversos instrumentos, momentos y actores. Incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el establecimiento de regulaciones de tipo ético, que permitan asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación.

Tal y como se ha indicado, la evaluación auténtica viene a llenar de contenido una parcela del campo de la didáctica –y también de la gestión educativa–, permitiendo la convergencia de múltiples miradas y enfoques centrados en los propios agentes y usuarios del sistema educativo, desenfocando determinados paradigmas que en el pasado fueron el centro de atención, y concentrando la mirada en otras perspectivas que, a buen seguro, han permanecido históricamente silenciadas de forma intencionada.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, I. (2005). «Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica». *Perspectiva educacional*, 45, pp. 45-67.
- ARENDS, R. (2004). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.
- BAGNATO, S. (2008). *Authentic assessment for early childhood intervention: best practices*. Nueva York: The Guilford Press.
- BÉLAIR, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- BENAVIDEZ, V. (2010). «Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 83-96.
- BOLÍVAR, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJORA%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf>.
- BOUD, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- COLL, C., MARTÍN, E. y ONRUBIA, J. (2001). «La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales». En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 549-572.
- CHUL-BYUNG, C. (2002). «Local collective identity enculturation within a global media consumption culture». *Asia Pacific Education Review*, 3 (1), pp. 1-17.
- DARLING-HAMMOND, L. y SNYDER, J. (2000). «Authentic assessment in teaching in context». *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 523-545.
- ESCUDERO, J. M. (2003). «Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender». *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5, pp. 19-72.
- (2008). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». *Red U. Revista de docencia universitaria*, 2. Disponible en: www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf.
- FREDERICKSEN, N. (1984). «The real test bias, influences of testing and teaching on learning». *American Psychologist*, 39 (3), pp. 193-202.
- GIELEN, S., DOCHY, F. y DIERICK, S. (2003). «The influence of assessment on learning». En M. Segles, F. Dochy y E. Cascallar (eds.), *Optimising new modes of assessment: in search of quality and standards*. Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers, pp. 37-54.
- GULIKERS, J., BASTIAENS, T. y KIRSCHNER, P. (2004). «Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity». *Educational Technology Research & Development*, 52 (3), pp. 67-86.
- HASSANPOUR, B. y otros (2011). *Authentic assessments or standardized assessment new attitude to architecture assessment*. 3rd World Conference on Educational Sciences. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.340.
- HERMAN, J., ASCHBACHER, P. y WINTERS, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- HUNG y DER-THANQ. (2007). «Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing». *Educational Technology Research and Development*, 55 (2), pp. 147-167.
- LEMKE, J. (2002). «Becoming the village: education across lives». En G. Wells y G. Claxton (eds.), *Learning for life in the 21st century*. Oxford (UK): Blackwell Publishers, pp.34-45.
- MCDONALD, R. y otros (1995). *Nuevas perspectivas sobre evaluación*. Sección para la Educación Técnica y Profesional. Cinterfor, p. 149.
- MONEREO, Carles (2009). «La autenticidad de la evaluación». Disponible en: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>.
- MURPHY, R. (2006). «Evaluating new priorities for assessment in higher education». En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative assessment in higher education*. Nueva York: Routledge, pp.37-47.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992). «Enseñanza para la comprensión». En A. Pérez Gómez y J. Jimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- PRODROMOU, L. (1995). «The backwash effect: from testing to teaching». *ERLT Journal*, 49 (1), pp. 13-25.
- SCHNITZER, S. (1993). «Designing and authentic assessment». *Educational Leadership*, 50 (7), pp. 32-35.
- STUYVEN, K., DOCHY, F. y JANSSENS, S. (2003). «Student's perceptions about new modes of assessment in higher education: a review». En M. Segers, F. Dochi y E. Cascallar (eds.), *Optimising new models of assessment*. Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers, pp.171-224.
- TRILLO, F. (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria, 3. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>.
- TUNGKASAMIT, A. y otros (2012). «The development of authentic assessment training curriculum for research-based learning class in higher education of Thailand. 3rd International Conference on Education and Educational Psychology». Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.047.
- VALVERDE BERROSO, J., REVUELTA, F. I. y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. R. (2012). «Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, pp. 51-62.