

4.2.

Título:

Evaluación del aprendizaje universitario: referentes y reflexiones para seguir avanzando en el grupo de trabajo GEVAP⁴

Autor/a (es/as):

Coordinador/a:

Valcárcel, Nicolás Martínez

(nicolas@um.es)

Resumo:

Constituir grupos estables en el tiempo y en el contenido de investigación supone arbitrar objetivos que permitan que los distintos investigadores participen en su seno sin que por ello queden fuera sus propios intereses. Así, el GEVAP, inició su andadura en el año 2005 partiendo de un proyecto de trabajo amplio y multidisciplinar -que recoge tradiciones de distintas áreas y grupos de profesores- diseñando su propuesta de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Durante este tiempo ha sido financiado por dos proyectos I+D+i[2], dos de la Fundación Séneca[3] y uno de AECI[4], se han dirigido dos Tesis doctorales, seis Tesis de licenciatura y siete Tesis de Fin de Máster.

Problemática

La evaluación en educación tiene un largo camino, cuyos inicios se centraron en los aprendizajes del alumnado (Nevo, 2006). En su desarrollo posterior amplió sus estudios a profesores, programas, etc., adquiriendo un valor social como servicio público relevante para la sociedad y su mejora. Nuestro simposio se organiza en torno al aprendizaje del alumnado constituyéndose en nuestro objeto de estudio y reto como investigadores.

Articulación entre las comunicaciones

Este Simposio se organiza en torno a tres ejes temáticos con la finalidad de: clarificar algunas concepciones de la evaluación de aprendizajes, disponer de referentes para conocer la información que se analiza en las evaluaciones y ampliar nuestro marco referencial permitiendo la consideración de nuevas problemáticas de trabajo.

Reflexiones sobre la evaluación: propuestas de debate

El panorama actual necesita considerar propuestas de evaluación que den una respuesta global al problema que se tiene presentado. En esta dirección el trabajo sobre la “Evaluación auténtica” y el

⁴ Grupo internacional de EValuación de APrendizajes en Enseñanzas Medias y Superiores

ensayo sobre los problemas de “Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales” suponen la apertura conceptual a esta problemática.

Los referentes para la interpretación de la información recogida en las evaluaciones. La recogida de la información de cualquier evaluación tiene un doble referente: el contenido y las tareas cognitivas desarrolladas. Así, el trabajo de Gail Donald (2002) y la propuesta de Marzano (2007) proporcionan el marco referencial para el estudio de los contenidos universitarios y consolidan la línea de colaboración entre la Universidad de Murcia (España) y Évora (Portugal).

Nuevos espacios y culturas. El grupo tiene la voluntad de abrirse a nuevas culturas y concepciones de evaluación. El trabajo sobre “Assessment” que presentan Michigan es el reto de nuevas fronteras que el grupo manifiesta y que abre la posibilidad de estancias y relaciones con los EE.UU.

Palavras-chave:

Evaluación, enseñanza-aprendizaje, contenidos, competências.

Índice

1. Introducción (Nicolás Martínez Valcárcel)	01
2. La Evaluación auténtica (Mónica Vallejo Ruiz)	06
3. El valor de los contenidos en las evaluaciones universitarias: la aportación de Donald (Ana Torres Soto y Marília Favinha).....	23
4. La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en pedagogía (Nicolás Martínez Valcárcel).....	33
5. ASSESSMENT. Una tradición evaluadora en los EE.UU. El Trabajo de Barbara. E. Walvoord. (María Guillén García, David Hidalgo Giménez y Coral López)	50

1. Introducción

Convertirse en profesor confiere un derecho poco ordinario: el de juzgar el valor de los trabajos y los comportamientos de los alumnos” (Chevallard, 2010, p. 5)

Constituir grupos estables en el tiempo y en el contenido de investigación supone arbitrar objetivos que permitan que los distintos investigadores se impliquen en esas metas, sin que por ello queden fuera sus intereses derivados de otras actividades investigadoras. Así, el GEVAP, inició su andadura en el año 2001 partiendo de un proyecto de trabajo amplio y multidisciplinar -que recoge tradiciones de distintas áreas y grupos de profesores- diseñando su propuesta de investigación *sobre los procesos de enseñanza-*

aprendizaje. Durante este tiempo ha sido financiado por dos proyectos I+D+i⁵, dos de la Fundación Séneca⁶ y uno de AECI⁷, se han dirigido cuatro Tesis doctorales relacionadas con el tema de investigación, seis Tesis de licenciatura, siete Tesis de Fin de Máster y más de 30 artículos.

Nuestro tema de investigación, la evaluación en educación tiene un largo camino, cuyos inicios se centraron en los aprendizajes del alumnado (Nevo, 2006). Sin embargo, las necesidades han ido enriqueciendo su campo ampliándolo al sistema educativo en su totalidad. Sin duda, como hemos comentado, las raíces las encontramos en los resultados de los aprendizajes y en el uso de los test, pero su valor social la ido haciéndola considerar como un servicio público relevante para la sociedad y su mejora. Por otra parte, el desarrollo de este campo de la enseñanza exige la investigación continuada, la necesidad de grupos estables y la fluidez tanto de los logros alcanzados, como de las líneas y ámbitos en los que se centra su trabajo. También tenemos que tener presente que la evaluación universitaria es una de las dimensiones de la educación que está acaparando una inusitada atención sobre todo en la última década (baste solamente comprobar el número de Tesis, artículos, libros y congresos que continuamente se están apareciendo en cualquiera de las bases de datos que deseemos consultar).

Articulación entre las comunicaciones

El grupo de investigación como tal, presenta dos simposio en este congreso, uno centrado principalmente en algunos de los resultados alcanzados (coordinado por la profesora Mónica Porto Currás) y este estructurado en torno a ciertas dimensiones conceptuales, uno y otro -teoría y práctica- constituyen el pasado, el presente y el futuro de esto proyecto común de trabajo. Así pues, este Simposio se organiza en torno a tres ejes temáticos con la finalidad de: clarificar algunas concepciones de la evaluación de aprendizajes, disponer de referentes para conocer la información que se analiza en las evaluaciones y ampliar nuestro marco cultural y social permitiendo la consideración de nuevas problemáticas de trabajo ubicadas en contextos diferentes del español, como son el portugués y el norteamericano. Igualmente este simposio cuenta con ensayos de nuevas problemáticas que suponen innovar en el ámbito de la reflexión, revisiones en profundidad tomando como eje una determinada concepción de la evaluación y aportaciones específicas de autores o temas que, por su relevancia, constituyen la base de formación del grupo.

Reflexiones sobre la evaluación: propuestas de debate

El panorama actual necesita considerar propuestas de evaluación que den una contestación global al

⁵ Ministerio de Ciencia e Innovación. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica

⁶ Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Comunidad Autónoma de Murcia

⁷ Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

problema que se tiene presentado. En esta dirección el trabajo realizado por Mónica Vallejo Ruiz (Universidad de Murcia, España) sobre la “Evaluación auténtica” abre una nueva perspectiva a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar que es objeto de nuestro trabajo de grupo investigador, cual es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, con otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno y la apuesta de nuevas metodologías, en definitiva, una evaluación centrada en el modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Asimismo, en esta comunicación se identifican algunos instrumentos de evaluación acordes con esta perspectiva evaluativa, tales como: la resolución de problemas y la enseñanza a través de proyectos -incidiendo especialmente en uno de los instrumentos más utilizados en los diferentes niveles educativos, como es el portafolio-. Tal vez, como la propia autora señala a modo de conclusión “lo más importante del trabajo sería decir que es un craso error realizar una simple sustitución de un modelo de evaluación por otro. Así, con esta reflexión se pretende iniciar el debate sobre la necesidad de una concepción complementarista de la práctica evaluativa, para determinar “la evolución en el aprendizaje de los alumnos y para asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación”.

El segundo eje de este simposio gira en torno a *los problemas de la información contenida en las evaluaciones*. La recogida de la información de cualquier evaluación tiene un doble referente: el contenido y las tareas cognitivas desarrolladas. En esta dirección, el trabajo sobre Donald que presentan por Ana Torres Soto (Universidad de Murcia) y Marília Favinha (Universidad de Évora), proporcionan el marco referencial para el estudio de los contenidos disciplinares universitarios, donde la frontera entre lo disciplinar y lo interdisciplinar constituyen hoy un espacio de debate rico en matices y, tal vez, olvidado de trabajos del pasado que conviene recuperar, es cierto que existe una amplia literatura relativa a tipos y técnicas de evaluación, pero queda un poco relegada la reflexión sobre uno de sus referentes básicos, los contenidos (conceptos, relaciones, principios y problemas que constituyen una asignatura) que se evalúan, realizada desde una perspectiva amplia y no estrictamente reducida a cada uno de estos ámbitos del saber. Aunque se trate de un tema que abarca incesantes cruces de acuerdos y desacuerdos, lo cierto es que las disciplinas conforman una parte esencial del entramado educativo y del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea presentamos el trabajo realizado por Donal (2002), que durante 25 años ha trabajado con profesores y asignaturas universitarias permitiendo conocer la estructura común y diferenciada de las diferentes disciplinas y su contribución al desarrollo intelectual del discente, conjugando lo disciplinar -referido al ámbito científico-, y lo educativo -que supone la consideración de las intencionalidades, aprendizajes y valores-. Por otra parte esta colaboración consolida la línea de cooperación entre ambas universidades en la que Marília y Elisa Navarro (que presenta comunicación en el otro simposio del grupo) han llevado a cabo intercambios y estancias que enriquecen a los dos grupos de trabajo. El otro tema, las tareas cognitivas, es abordado por Nicolás Martínez (Universidad de Murcia) explicando e interpretando la propuesta de Marzano (2007) sobre las

tareas cognitivas. En esta dirección, la transformación de los contenidos o informaciones en conocimiento -un conocimiento comprendido y con capacidad de ser utilizado en diversas situaciones o contextos-, ha preocupado desde el primer momento a los investigadores y ha generado un abundante número de taxonomías ampliamente conocidas. En general todas ellas tratan del mundo cognitivo, pero también del afectivo y social; igualmente todas ellas intentan señalar una escala de progresión de esas transformaciones (Bloom, D'Hainaut, Pozo, Krathwhol, Marzano, etc.). Todas estas aportaciones han constituido los referentes utilizados para las evaluaciones de los aprendizajes y, de una manera explícita -aunque frecuentemente implícita- se han basado en la de Bloom con un mayor o menor grado interpretación. El trabajo de Marzano, no muy conocido en nuestro contexto, presenta una aportación valiosa al respecto que, recogiendo la amplia tradición anterior, pretende ofrecer un marco explicativo de estos procesos de transformación organizados en torno a cuatro sistemas: conocimiento, cognición, metacognición y conciencia del ser. Sin duda supone una revisión crítica de la herencia anterior y, por lo tanto, un paso en la dirección de búsqueda de soluciones en este caso desde un planteamiento de los procesos de la memoria.

El tercer eje del que nos ocupamos son los *nuevos espacios y culturas* con las que colaborar y aprender. El grupo tiene la voluntad de abrirse a nuevas culturas y concepciones de evaluación. El trabajo sobre "Assessment" que presentan María Guillén (universidad de Murcia), *David Hidalgo* (Universidad Autónoma de Madrid) y *Coral López* (Eastern Michigan University de Michigan) es el reto de nuevas fronteras que el grupo manifiesta y que abre la posibilidad de estancias y relaciones con los EE.UU. La lectura de la bibliografía que habitualmente utilizamos en nuestros trabajos de investigación o docencia tiene un significativo porcentaje editado en los EE.UU. Por otra parte, las relaciones del GEVAP con la Asociación de Doctores y Licenciados Españoles en los Estados Unidos (ALDEEU) han propiciado diversos trabajos y la asistencia a los Congresos anuales que realiza esta asociación en España y los EE.UU.⁸. Estas relaciones -unida a la amplia bibliografía utilizada en nuestras lecturas-, está propiciando un conocimiento mayor de las preocupaciones y tradiciones sobre los aprendizajes universitarios en ambos contextos. El término "Assessment", con una traducción al español muy problemática, es un referente claro en el quehacer universitario en los EE.UU. -unido al de "Tenure" como acceso a la titularidad de los docentes universitarios-. Un referente ampliamente utilizado por los docentes universitarios norteamericanos son los trabajos de Walvoord (2010). Nuestro objetivo es, a través de estos materiales y de nuestras relaciones con ALDEEU, ir profundizando en su cultura y sus perspectivas de evaluación del aprendizaje. Así esta comunicación tratará de presentar lo que es y significa "assessment", cómo puede definirse como un movimiento de reforma, los pasos que hay que seguir para llevarlo a cabo, la finalidad de mejora e incluso su posible influencia en "tenure".

⁸ Uno de estos eventos es "La XXXII Asamblea y Congreso Internacional" que se celebra del 2 al 5 de Julio este año en la ciudad de Cádiz.

Referencias

- Donald, Janet Gail (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marzano, Robert y Kendall, John. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press.
- Walworod, Barbara (2010). "Assessment Clear and Simple. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nevo, David (2006). Evaluation in education. *The Sage Handbook of Evaluation*. En Ian Shaw, Jennifer Greene y Melvin Mark, HANdbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices (pp. 441-460). London: Sage Publications.
- Chevallard, Ives (2010). *¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura"*. Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas (Buenos Aires, 30 de septiembre – 2 de octubre de 2010. Consultado en marzo, 2012 en http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/espanhol/modalidades_explicitadas_espanhol.pdf

4.2.1.

Título:

2. La evaluación auténtica: revisión y perspectivas authentic assessment: an review and perspectives

Autor/a (es/as):

Ruiz, Mónica Vallejo [Universidad de Murcia]

mvallejo@um.es

Resumo:

Problemática

La evaluación auténtica abre una nueva perspectiva a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, cual es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, con otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno, por la apuesta de nuevas metodologías; en definitiva, una evaluación centrada en el modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Asimismo, se identifican algunos instrumentos de evaluación acordes con esta perspectiva evaluativa, tales como: la resolución de problemas, enseñanza a través de proyectos; incidiendo especialmente en uno de los

instrumentos más utilizados en los diferentes niveles educativos, como es el portafolio.

Metodología

En este trabajo presentamos una revisión teórica exhaustiva de las luces y sombras que rodean esta concepción alternativa de evaluación de aprendizaje.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simpósio

Como conclusión más importante del trabajo decir que sería un craso error realizar una simple sustitución de un modelo de evaluación, por otro. Así, con este trabajo se pretende iniciar el debate sobre la necesidad de una concepción complementarista de la práctica evaluativa para determinar la evolución en el aprendizaje de los alumnos y para asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación.

2.1. Introducción

Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo. Proverbio chino.

El ámbito educativo es un campo en continuo cambio y con incesantes reformas. Actualmente estamos inmersos en uno de esos momentos de cambio, siendo uno de los causantes la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el ámbito universitario. Dicha reforma universitaria, ha irradiado sus efectos a los demás niveles educativos, provocando una profunda reflexión sobre las funciones de la escuela, metodologías, nuevos recursos o roles educativos. Del mismo modo, ha traído hasta la actualidad las “añejas” críticas realizadas a la evaluación tradicional (véase Álvarez, 2005; Escudero, 2003; Monereo, 2009) y, a su vez, ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas a ésta.

De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, con otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno, por la apuesta de nuevas metodologías; en definitiva, se apuesta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Si bien esto es cierto, debemos aclarar, en este momento, que el concepto de evaluación auténtica tiene un origen anterior a esta realidad actual.

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, 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 ha 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 claves de las materias que han superado.

En estas reflexiones se vislumbran cuestiones anteriormente comentadas y discutidas por autores como Fredericksen (1984), Prodromou (1995) o, más recientemente, 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 otra. Gulikers et al. (2004, 68).

Finalmente, esta breve introducción nos hace vislumbrar que aunque este documento intenta aportar algunas ideas fundamentales sobre la evaluación auténtica; éstas no tienen sentido si no las interrelacionamos con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Y, a pensar de ello, somos conscientes de que tal vez, como plantea el profesor Bolívar, estemos sólo poniendo un *parche* con las reflexiones que destacamos a continuación.

2.2. Hacia una evaluación auténtica de aprendizajes

Resulta evidente comprobar que los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, la función de la escuela está cambiando. A medida que los alumnos promocionan se espera que ellos demuestren la capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, que sopesen afirmaciones conflictivas, y que argumenten apoyados en evidencias válidas y fiables. Pero ante todo, el reto actual es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en asuntos sociales, éticos y profesionales. Y estos nuevos retos plantean, del mismo modo, nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, recordamos que las dos grandes funciones que cumple la evaluación son: la función pedagógica y la función social de la evaluación. Éstas 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). Es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas; o puede utilizarse para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos les capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas más allá del contexto escolar. 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 la aportaría la evaluación auténtica, en la que la función pedagógica es 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. Herman, Aschbacher y Winters (1992, 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 una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir y copiar y memorizar. Una tradición que según Bélair (2000) en la que *la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretende clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases*.

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, *performance assesment* o la evaluación basada en problemas y 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 un *feedback* constructivo de cómo progresan los alumnos. Considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (Murphy, 2006). Se propone la necesidad de buscar en el currículum las prioridades con respecto a los resultados pretendidos, para ajustar el sistema de evaluación y favorecer un aprendizaje más significativo.

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, pues 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 en la planificación y evolución de la efectividad en la consecución de los objetivos. Así, hablaríamos de una evolución de proceso y formativa, en la que se realiza una evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Teniendo en cuenta que una *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. La evaluación realmente sería auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social (el apartado-II.3 desarrollaremos con mayor profundidad esta idea).

Por tanto, la función de la evaluación sería garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y el 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 y el desarrollo personal propio y de los demás (véase 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 planteamiento 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 de aprendizaje, tiene una serie de implicaciones para la evaluación:

1. La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de forma válida y fiable.
2. La competencia supone 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 como *situaciones reales*- para comprobar la capacidad de analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.

3. Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de 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.
4. El desarrollo de la competencia es gradual, siendo un proceso de aprendizaje. 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 que los futuros profesionales de la educación piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les proponamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poder en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él (Bigg, 2005). Sobre esta idea, este mismo autor nos propone revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca de:

- Es un error frecuente evaluar sólo el conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional surgido de él. Es preciso discernir si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación descontextualizado, como lo son los exámenes escritos o trabajos finales (trimestrales/cuatrimetrales), o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, que son tareas adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.
- 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) 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) (p. 191).

- Admitir o no resultados no buscados puede ser definitivo a la hora de caracterizar la práctica de evaluación. Las prácticas de evaluación deben de admitir “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.

En torno a esta última cuestión, Trillo (2005) determina que la selección de estos contenidos debe realizarse de acuerdo con las siguientes consideraciones:

1. Hay que esforzarse por proponer tareas relevantes, y en esa línea cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o lo anecdótico.
2. Conviene pararse a pensar cuál es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación, recordando en todo caso que una cosa es plantear simplezas que les entretengan y otra dilemas complejos que supongan un desafío personal.
3. Hay que cuidar la forma en que se presentan las tareas, especialmente por lo que respecta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocer su sentido, evitando la ambigüedad, la confusión o el desconcierto.
4. Es fundamental que el alumno use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

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. De manera que lo que de verdad importa es que *cuando se desmantela el andamiaje cuantitativo, descubrimos que las ideas de fiabilidad y validez dependen cada vez más de la responsabilidad profesional básica del profesor, que consiste en hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje* (Bigg, 2005).

2.2.1. Principios para el diseño de este tipo de evaluaciones

Algunos de los principios fundamentales para el diseño de este tipo de evaluaciones serían las siguientes:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en 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, 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 torno al 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, y 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 permitió y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar 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 al tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen. Del mismo modo, los alumnos deben de tener claro cuales serán los criterios de evaluación que apliquemos. Arends (2004, 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.*

2.2.2. Ventajas de la evaluación auténtica

Algunas ventajas y alcances de este tipo de evaluación son los siguientes:

- Permite confrontar con criterios del mundo real, el aprendizaje en relación con cuestiones como manejo y solución de problemas intelectuales y sociales; roles desempeñados; actitudes y valores mostrados; formas de interacción y cooperación entre participantes y 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 currículum y la posibilidad de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.
- No se reduce a la aplicación y calificación de prueba sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, pues ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos y los 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.
- Proporcionar 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.

2.2.3. Tareas reales/tareas auténticas

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

En general, la idea de autenticidad ha sido una de las ideas más prominentes de corrientes como el constructivismo y, más concretamente, del 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 detalla los rasgos fundamentales que determina que una actividad o tarea sea auténtica o no (véase también Gielen, Dochy y Dierick, 2003; Gulikers *et al.*, 2004; Hung y Der-Thanq, 2007, Bagnato, 2008; Monereo, 2009). Tomando como referencia a este último autor, se recoge una sinopsis de las características más importantes para analizar la autenticidad de una tarea:

- Realismo

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 hacerlo.

- 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 apoyar al alumno en sus estudios y trabajos educativos; porque plantea una situación verosímil; porque se refiere a tareas no propiamente académicas, o porque es una tarea propia de su ámbito profesional o del mundo de la vida.

- Proximidad ecológica

Hace referencia a la proximidad entre las tareas y 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 da ese carácter de continuidad, reduciendo a su vez el efecto novedad de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (véase Schnitzer, 1993).

- 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 la literatura existente sobre los procesos de enculturación identitaria (véase Chul-Byung, 2002; Hung y Chen, 2007 y Lemke, 2002).

Otra aportación a este respecto, es la dada por Gulikers *et al.* (2004) que establecen que toda evaluación auténtica debe tener cinco dimensiones:

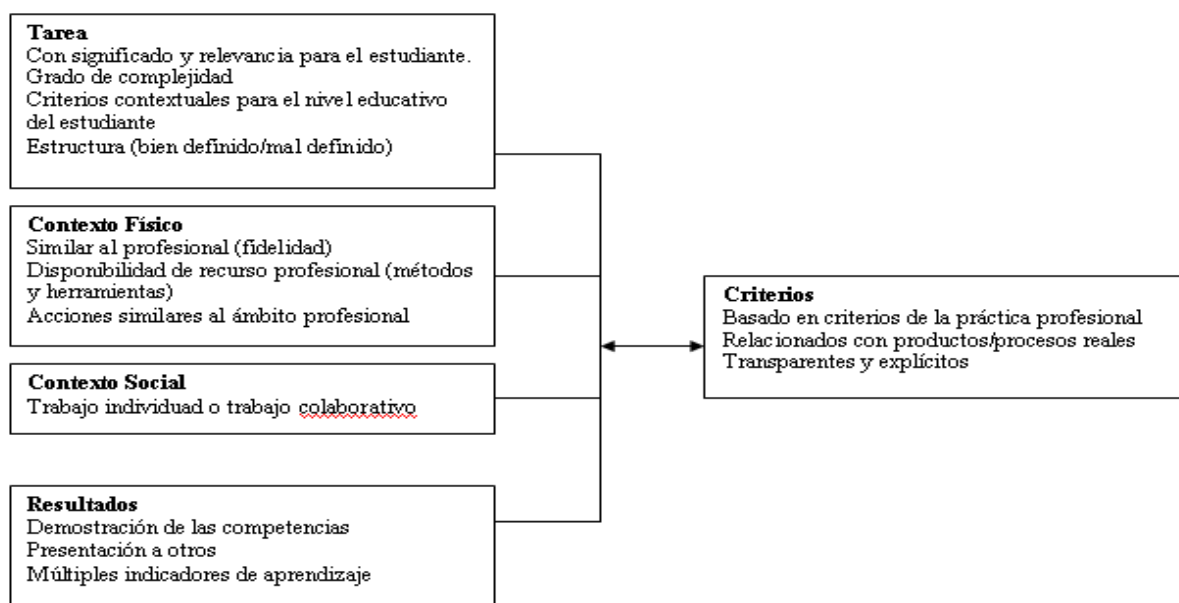


Imagen 1. Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica.

Sin embargo, y a pesar de lo revelador de la idea de autenticidad, surgen en torno a ella una serie de cuestiones o interrogantes, cuales 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 casi imposible. Por eso 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. Según Monereo (2009), se trataría de pasar de una situación de “preautenticación” a una verdadera autenticación con el concurso de los usuarios finales, los alumnos.

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

2.3. Instrumentos de evaluación auténticos

Bajo este epígrafe podríamos, incluir un amplio abanico de instrumentos o actividades de evaluación vinculadas a la evaluación auténtica. Si bien, por concretar y ser más precisos, diremos que algunos ejemplos serían: la presentación de trabajos recogidos en un portafolio, estudios de casos, debates sobre cualquier asunto social de actualidad, aprendizaje basado en problemas, simulaciones, presentación de escritos originales. De hecho, antes de describir alguno de ellos, recogemos la siguiente imagen que vincula diferentes instrumentos de evaluación según el grado de autenticidad de los mismos:

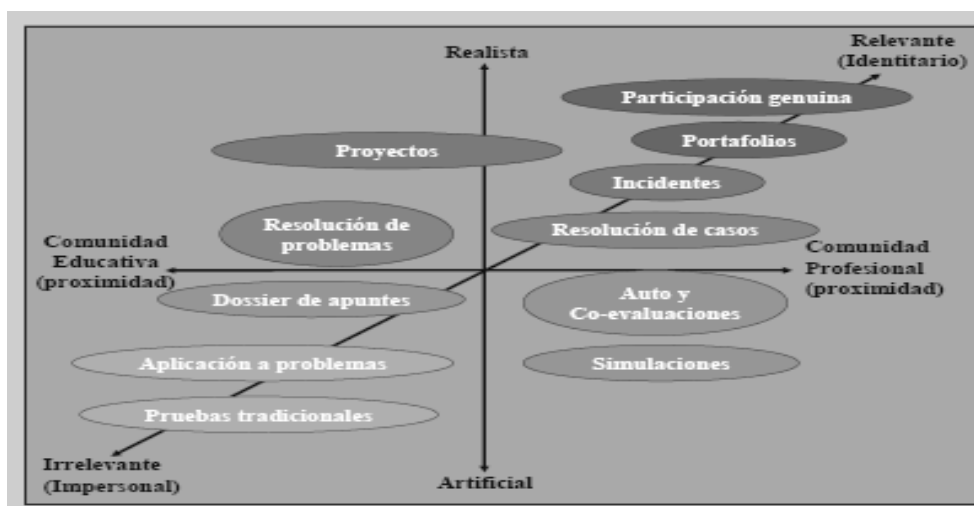


Imagen 2. Instrumentos de evaluación según grado de autenticidad (Monereo, 2009)

2.3.1. Enseñanza por proyectos

Como sabemos de trata de una estrategia de enseñanza en la que los alumnos plantean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. En ésta se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas.

Existe una amplia gama de proyectos: de aprendizaje mediante servicio a la comunidad, basados en trabajos, etc. Pero los proyectos auténticos tienen en común los siguientes elementos específicos (Martin y Baker, 2000; Thomas, 1998):

- Centrados en el estudiante, dirigidos por el estudiante.
- Claramente definidos, un inicio, un desarrollo y un final.
- Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- Problemas del mundo real.
- Investigación de primera mano.
- Sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.
- Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias.
- Oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante.

2.3.2. Resolución de problemas

No es lo mismo realizar un ejercicio que resolver un problema. Una cosa es aplicar una técnica de forma más o menos mecánica, y otra, resolver un problema donde no hay un camino obvio de solución. La resolución de un problema requiere dar una explicación coherente a un conjunto de datos relacionados dentro del contexto.

Normalmente se apuesta por utilizar tipos de problemas mal estructurados o mal definidos, de manera que le permiten al alumno tomar decisiones, involucrarse y activar conocimientos, habilidades y competencias de mayor relevancia que cuando trabajan con problemas bien definidos (véase Schoenfeld, 1989; Jonnassen, 2000). Para trabajar en esta metodología activa,

además de estrategias, se requiere un manejo del conocimiento teórico, junto con saber cuándo y cómo utilizar las estrategias aprendidas y el manejo metacognitivo del proceso.

Algunas de las dificultades fundamentales que encuentran los alumnos en el desarrollo de esta metodología, son: la falta de conocimientos teóricos, claridad en cómo utilizar las estrategias de resolución de problemas; trasladar lo aprendido al problema y falta de motivación –tal vez el problema seleccionado no sea un problema real para el alumno, entre otros tantos (véase Pifarré y Sanuy, 2002).

2.3.3. El portafolio como instrumento de evaluación del aprendizaje y la enseñanza

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolio adquiere una presencia creciente en el campo de la evaluación educativa, y tal vez es - hoy en día- la estrategia de evaluación alternativa y auténtica más utilizada. Su éxito creciente se debe a que permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber, puesto que se centran en el desempeño mostrado de una tarea auténtica. Los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. De esta manera, la evaluación mediante el portafolios suele contraponerse, directamente, a las evaluaciones centradas en instrumentos estáticos de lápiz y papel, que sólo permiten explorar la esfera del conocimiento declarativo, sobre todo de tipo factual, o a las escalas e instrumentos de opinión, en donde los alumnos dicen qué saben hacer o mencionan lo que creen saber, pero no ofrecen evidencia de su desempeño real.

Como sabemos, los trabajos que pueden integrar un portafolio son de muy diversa índole: ensayos, proyectos específicos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, trabajos de grupo, comentarios sobre lecturas o autorreflexiones, entre otras tantas. Es decir, trabajos situados dentro del ámbito experiencial, vinculado a actividades generativas enfocadas a proyectos situados en contextos reales. De esta manera, la evaluación a través del portafolio es una opción viable cuando tienen que resolver problemas, generar proyectos o analizar casos y, sobre todo, cuando los alumnos realizan propuestas originales.

Según Cooper (1999), los dos tipos más comunes de portafolios son el que se conforma con los mejores trabajos del alumno y el que demuestra el crecimiento y progreso en el aprendizaje, que incluye un muestrario de los trabajos realizados a lo largo de un curso, y/o asignatura. En el primer caso, el interés se centra en valorar el nivel de dominio, la maestría en el aprendizaje; y en el segundo, analiza el proceso de crecimiento gradual o el contraste entre el desempeño del alumno en los estados inicial y final. Pero en ningún caso, la integración de un portafolio se

reduce a una agrupación indiferenciada de todo lo hecho, sin otra lógica que reunir productos del alumno. Por el contrario, la metodología de evolución del aprendizaje basado en el portafolio implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes, así como una serie de formatos claros y consensuados para signar una calificación.

El portafolio del alumno puede ser útil como estrategia de evaluación del aprendizaje, debido a que permite lo siguiente:

- Supervisar el avance de los alumnos a lo largo del curso/asignatura.
- Ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas.
- Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza, a fin de plantear los cambios pertinentes.
- Establecer criterios de evaluación, así como construir instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas (manejo de conceptos, uso apropiado del lenguaje, presentación, originalidad, capacidad de toma de decisiones, reflexiones desarrolladas, etc.).
- Ponderar aspectos cualitativos y cuantitativos en la evaluación.

A estas bondades del portafolio, en formato papel, tendríamos que sumarles otras tantas, si lo concebimos también en formato digital. Así, los *portafolios digitales* añadirían:

- La inclusión de evidencias y contenidos en distintos formatos y soportes (la multimedialidad).
- La facilidad de almacenamiento, ilimitado para fines prácticos, copia y transportabilidad del conjunto de documentos.
- La posibilidad de cambios y reorganizaciones de manera fácil.
- Las opciones de consulta en cualquier momento (webfolios), así como de publicación y difusión.

2.4. Consideraciones finales

Para finalizar, queremos destacar algunas de las reflexiones más importantes extraídas del tema en cuestión. Una de ellas sería que los problemas de la evaluación del aprendizaje no quedan resueltos con la evaluación auténtica. Son muchas las dudas y problemas que surgen ante ella.

De hecho, los especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitasen a intercambiar las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas, por las evaluaciones auténticas con fines de promoción o graduación de los estudiantes, puesto que las evaluaciones auténticas pueden, incluso, revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes enfocadas en explorar el conocimiento declarativo.

Otro de los interrogantes que plantea este tipo de evaluación es si ésta cubre todos los objetivos y contenidos que deben evaluarse en una determinada disciplina. Del mismo modo, tendríamos que 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).

Por otra parte, 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, porque en este caso el concepto de equidad se relaciona con el de reconocimiento del derecho a la diversidad, y nos confronta con situaciones por lo menos delicadas cuando se evalúa a estudiantes provenientes de distintas culturas, grupos étnicos, entornos socioeconómicos, capacidades y/o con necesidades específicas de apoyo educativo.

Las posibles opciones de respuesta que podemos plantear frente a estas dificultades consisten en la creación de sistemas de evaluación múltiples o complementaristas, donde la práctica de la evaluación sea realizada desde diversas perspectivas, 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.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Ibis (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva educacional*, 45, 45-67.
- Arends, Richards (2004). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.
- Bagnato, Stephend (2008). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention: Best Practices*. New York: The Guilford Press
- Bélair, Louise (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Bolívar, Antonio (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Disponible en: <http://redes-cep-calca.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJOR>

A%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf. Consultado: 19 d enero de 2010.

- Boud, David (1995). *Enchancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.
- Biggs, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- Chul-Byung, Choi (2002). Local collective identity enculturation within a global media consumption culture. *Asia Pacific Education Review*, 3 (1), 1-17.
- Coll, César, Martín, Elena y Onrubia, Javier (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchéis (Vds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Cooper, Trudi (1999). *Portfolio assessment: A guide for lecturer's teachers and course designers*. Perth: Praxis Education.
- Darling-Hammond, Linda y Snyder, Jon (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Escudero, Juan Manuel (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, 19-72
- Escudero, Juan Manuel (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. *Revista de docencia universitaria*, 2. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf. Consultado: 8 de diciembre de 2009.
- Fredericksen, Norman (1984). The real test bias, influences of testing and teaching on learning. *American Psychologist*, 39 (3), 193-202.
- Gielen, Sarah, Dochy, Filip y Dierick, Sabine (2003). The influence of assessment on learning. En Mien Segles, Filip Dochy y Eduardo Cascallar (Eds.), *Optimising news modes of assessment: in search of quality and standards* (pp. 37-54). Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.
- Gulikers, Judith, Bastiaens, Theo y Kirschner, Paul (2004). Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. *Educational Technology Research & Development*, 52 (3), 67-86.
- Herman, Joan, Aschbacher, Pamela y Winters, Lynn (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hung, David y Chen, Victor (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55 (2), 147-167.
- Jonassen, David (2000). El diseño de entornos constructivista de aprendizaje. En Charles Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Lemke, Jay (2002). Becoming the village: education across lives. En Gordons Wells y Guy Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21 st century* (pp.34-45). Oxford (UK): Blackwell Publishers.
- McDonald, Rod, Bound, David, Francis, John y Gonczi, Andrew (1995). *Nuevas perspectivas sobre evaluación*. Sección para la Educación Técnica y Profesional. Cinterfor, 149.
- Monereo, Carles (2009). La autenticidad de la evaluación. Disponible en <http://www.edebeinforma.com/wp-content/docs/DC-01-13-La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf>. Consultado: 20 de enero de 2010.
- Murphy, Roger (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En Codelia Bryan y Karen Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (pp.37-47) Nueva York: Routledge.
- Pérez Gómez, Ángel (1992). Enseñanza para la comprensión. En A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel (2001). *La educación, una esperanza para la sociedad*. 2º congreso internacional de educación. Disponible en: http://www.santillana.com.ar/03/congresos/03_2pob.asp?id=8. Consultado: 18 de enero de 2010.
- Perrenoud, Philippe (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.
- Pifarré, Manoli y Sanuy, Jaume (2002). La resolución de problemas entre iguales: incidencias de la mediación del ordenador en los procesos de interacción y el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 209-225.
- Prodromou, Luke (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *ERLT Journal*, 49 (1), 13-25.
- Schoenfeld, Alan (1989) Explorations of student's mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (4), 338-355.
- Schnitzer, S. (1993). Designing and authentic assessment. *Educational Leadership*, 50 (7), 32-35.
- Struyven, Katrien, Dochy, Filip y Janssens, Steven (2003). Student's perceptions about new modes of assessment in higher education: a review. En Mien Segers, Filip Dochy y

Eduardo. Cascallar (Eds.), *Optimising new models of assessment* (pp.171-224).
Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.

Thomas, John (1998). *Project based learning overview*. Novato (CA): Buck Institute for
Education.

Trillo, Felipe (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?*
Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria, 3.
Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>.
Consultado: 11 de enero de 2010.

4.2.2.

Título:

**3. El valor de los contenidos en las evaluaciones universitarias: la aportación de donald
(2002)**

Autor/a (es/as):

Soto, Ana Torres [Universidad de Murcia, España]

ana.t.s@um.es

Favinha, Marilia [Universidad de Évora, Portugal]

mfavinha@net.sapo.pt

Resumo:

Problemática

Uno de los referentes de la evaluación, que para nosotros cobra especial relevancia es el “qué evaluar” vinculado con las asignaturas universitarias. Existe una amplia literatura relativa a tipos y técnicas de evaluación, pero queda un poco relegada la reflexión sobre uno de sus referentes básicos, los contenidos (conceptos, relaciones, principios y problemas que constituyen una asignatura) que se evalúan, realizada desde una perspectiva amplia y no estrictamente reducida a cada uno de estos ámbitos del saber. Aunque se trate de un tema que abarca incesantes cruces de acuerdos y desacuerdos, lo cierto es que las disciplinas conforman una parte esencial del entramado educativo y del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea presentamos una reflexión que permite conocer la estructura común y diferenciada de las diferentes disciplinas y su contribución al desarrollo intelectual del discente, conjugando lo disciplinar -referido al ámbito científico-, y lo educativo -que supone la consideración de las intencionalidades, aprendizajes y valores-.

Metodología

Partiendo del análisis documental, desarrollamos una revisión que nos va a permitir comprender la relación existente entre los contenidos, el “qué” aprenden los estudiantes universitarios, la naturaleza de las disciplinas y la contribución de éstas al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio

El debate sobre el contenido de la enseñanza es hoy una preocupación de los docentes universitarios. En este sentido, conocer el trabajo realizado por Gail Donal durante 25 años con profesores y asignaturas universitarias y los cuatro niveles de estudio que nos ofrece, es una aportación valiosa y relevante para el congreso y el simposio.

3.1. Introducción

Una de las finalidades de este simposio es presentar referentes teóricos en los que se apoyan las investigaciones que desde el grupo de investigación GEVAP se están desarrollando en el ámbito del aprendizaje y la evaluación universitaria. Indudablemente, una de las preguntas de la evaluación a las que debemos dar respuesta hace referencia al “qué evaluar”, es decir, los contenidos que se pretenden evaluar y, de alguna manera, formar parte del aprendizaje de los estudiantes. Para ello, consideramos de especial relevancia adentrarnos en la naturaleza de las disciplinas universitarias y de qué manera éstas pueden contribuir al aprendizaje profundo de los estudiantes, para conocer con más profundidad la influencia que tienen las disciplinas en general y cada una en particular en esta tarea de formación.

De acuerdo pues con la intencionalidad anteriormente expuesta, nos adentramos en este interrogante basándonos en los trabajos desarrollados por Janet Gail Donald (2002) que ha constituido su objeto de investigación en el estudio y reflexión a cerca de la estructura común y diferenciada de las diferentes disciplinas universitarias y la contribución de éstas al desarrollo intelectual del alumnado. Para ello, en esta comunicación se abordará, en primer lugar, un resumen sintetizado de aquellos estudios en los que esta investigadora se ha basado para explicar las dimensiones que influyen el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios, y en segundo lugar, se afrontará una descripción de marco de interpretación desarrollado por Donald para explicar la singularidad de las disciplinas.

3.2. Janet Gail Donald

Janet Gail Donald es profesora emérita del Departamento de Educación y Consejería Psicológica de la Universidad McGill en Montreal, Canadá. Es miembro de la Sociedad Real de Canadá y distinguida componente de la Sociedad Canadiense para el Estudio de la Educación Superior. Sus investigaciones han estado centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación postsecundaria, particularmente, en el estudio de los procesos de aprendizaje profundos. Además, sus prácticas de investigación también han estado orientadas a las diferencias disciplinarias de validación del conocimiento, a la evaluación de la educación de pregrado, al papel de los centros de educación superior en la mejora de la calidad, así como al papel del pedagogo (Donald, 2002). Entre las diversas publicaciones⁹ de esta autora podemos destacar algunos de los libros que ha publicado: *“Learning to think: Disciplinary perspectives”* (2002) e *“Improving the environment for learning: Academic leaders talk about what works”* (1997) o capítulos de libro (2009): *“The Commons: Disciplinary and Interdisciplinary Encounters”*.

En la presente comunicación centramos nuestra atención en la descripción de su última obra, *“Aprender a pensar: Perspectivas disciplinarias”* (2002). A modo de síntesis podemos concretar que se trata de una investigación realizada durante 25 años en el ámbito universitario y versa sobre el aprendizaje del contenido llevado a cabo por los estudiantes universitarios, haciendo énfasis en las diferencias disciplinarias y en los conceptos y dimensiones que las integran. Así pues, el objetivo de la autora es llegar a una comprensión profunda de los procesos de pensamiento del alumnado en las diferentes disciplinas, abordando dos grandes dimensiones, por un lado trata de conocer cómo se estructuran las disciplinas y, por otro, la concepción del aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes haciendo especial hincapié en la influencia que debe tener el aprendizaje profundo frente al superficial.

⁹ En las referencias bibliográficas se especifican algunas de sus publicaciones.

3.3. Su obra “learning to think: disciplinary perspectives” (2002)

De acuerdo con sus trabajos, el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios viene determinado, por un lado, por los métodos y procesos de adquisición de una disciplina y, por otro lado, por la naturaleza de las disciplinas en las que están insertos.

Janet Gail Donald, como ya se ha comentado, viene trabajando en esta idea desde hace ya tres décadas, centrando sus investigaciones en el campo de la enseñanza universitaria, en el aprendizaje del estudiante y en los procesos de desarrollo intelectual, considerando la contribución de las disciplinas en ese desarrollo.

Por otra parte, para esta investigadora, entender cómo el alumnado aprende necesita de la contextualización de cada disciplina con la intención de conocer de qué manera ésta ayuda a los alumnos a aprender y de qué manera condiciona sus aprendizajes; pues, aunque han habido intentos por definir las disciplinas como una “comunidad”, lo cierto es que las disciplinas tienden a ser más bien “complejas e impenetrables” y “tienden a comportarse más como una tribu que como una comunidad” (Donald, 2002, p.10). Con ello nos referimos a que las disciplinas universitarias se han configurado como campos de conocimiento independientes, fragmentados y cada vez más especializados, caracterizadas por sus tradiciones, conceptos, prácticas, procedimientos, etc. (véase Kreber, 2009). En este sentido definió Becher (1989, citado en Donald, 2002, p.10) “el conocimiento en las disciplinas como un mosaico mal hecho, acolchado, lleno de huecos y solapado”.

Ante tal situación Donald se dedicó, en su amplio estudio en torno al ámbito universitario, a indagar acerca de las diferencias disciplinarias, revisando conceptualizaciones filosóficas y estableciendo nuevos niveles a partir de los cuales analizar la epistemología de las disciplinas y su relación con los aprendizajes de los estudiantes. Así, en 2002, publicó el libro “Learning to think: Disciplinary perspectives”, en el cuál se sintetiza prácticamente toda su investigación.

Aunque la investigación elaborada por Donald es mucho más amplia, en los siguientes apartados, haremos alusión a sólo a dos aspectos diferenciados y que toman consistencia para los trabajos que nuestro grupo de investigación viene desarrollando. Por una parte describiremos de qué manera hace referencia al desarrollo intelectual de los estudiantes, abarcando las diferentes teorías en las que se basa. Y, por otra parte, abordaremos el marco interpretativo configurado por esta investigadora para comprender las diferencias entre las diferentes disciplinas (concretamente, las que hacen alusión al campo de las ciencias, humanidades y ciencias sociales).

3.3.1. Hacia una comprensión del desarrollo intelectual de los estudiantes

En su obra, Donald (2002) realiza un breve estudio de los aspectos que hacen referencia al desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios mediante el aprendizaje de las disciplinas en las aulas. Para ello, identifica cuatro tipos de investigaciones que ayudan a comprender qué se conoce sobre el desarrollo intelectual de los discentes en la universidad y de qué manera aprenden. Concretamente, alude a aquellas teorías que ayudan a entender el aprendizaje profundo.

En primer lugar, se centra en la revisión de investigaciones sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes (William Perry, 1970, 1981; Baxter Magolda, 1992). De ellas, señala que los discentes presentan diferentes formas de acceder y de construir el conocimiento. En los primeros años, consideran los alumnos que se trata de un conocimiento absoluto y el profesor es la autoridad; en una fase más avanzada, de transición, ese conocimiento pasa a ser, para muchos estudiantes, un conocimiento parcialmente cierto o parcialmente incierto, siendo el rol del discente el de entender dicho conocimiento; y, durante los últimos años, pasan a considerar el conocimiento como independiente, es decir, los estudiantes consideran que el conocimiento es incierto, de manera que según sus propias creencias ellos deberán pensar por sí mismos, compartir sus visiones con las de otros y crear el conocimiento desde su propia perspectiva. Este tipo de conocimiento se aprecia, según la investigación, en el último año de los estudios universitarios. Sin embargo, la autora señala que opinar que el conocimiento puede ser construido puede correr ciertos peligros, pues debemos preguntarnos en qué medida los diferentes profesores aprueban o no dichas construcciones por parte de los estudiantes en sus disciplinas. Quizás, la propia naturaleza de la disciplina y sus contenidos sea la que permita responder esta cuestión.

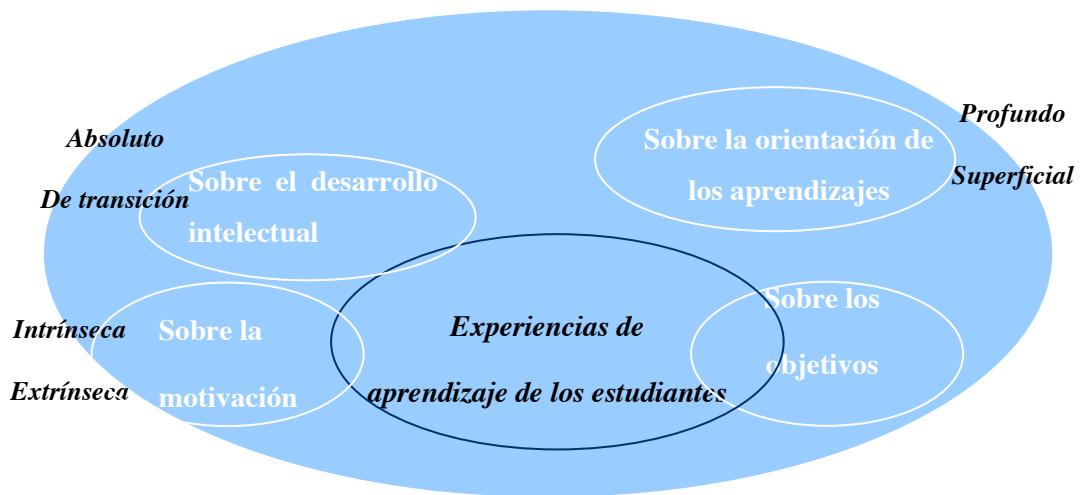
En segundo lugar, Donald alude a las investigaciones sobre la experiencia de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. En este sentido, hace referencia a los enfoques de aprendizaje, aunque ella los denomina orientaciones del aprendizaje de los estudiantes. Entiende el término orientación como una *“combinación de un enfoque de estudio, un estilo de aprendizaje, y una motivación que es relativamente estable a través de diferentes tareas educativas”* (Donald, 2002, p. 5). Como resultado de sus investigaciones, confirma la presencia de dos orientaciones primarias y una tercera orientación distinta de las anteriores. Entre las primarias destaca la orientación profunda o significativa y la orientación superficial o de reproducción. En palabras de la autora *“un alumno con un estilo profundo tiende a relacionar y reinterpretar el conocimiento. Un alumno con un estilo superficial, por el contrario, no trata de buscar el entendimiento y tiende a usar estrategias de estudio superficiales que confían en la memorización y no conduce a aumentar el entendimiento”*(p.7). Y, por último, se refiere a la orientación para el logro o estratégica, que incluye el logro de un deseo de sobresalir y lograr las

mejores calificaciones, pero que puede o no aumentar el entendimiento. En este sentido, entendemos que la orientación del aprendizaje que adquiera el alumnado en una disciplina depende, en parte, de lo que el profesorado exija. De manera que un alumno puede preferir adoptar un enfoque profundo y debido a la sobrecarga de contenidos se vea obligado a optar por un aprendizaje más superficial o estratégico. De ahí que los discentes varíen en sus orientaciones de aprendizaje dependiendo del curso. Como vemos, esta autora atribuye a la orientación del aprendizaje, además del enfoque, otros factores como son el estilo y la motivación, a los que más adelante haremos alusión.

En tercer lugar se refiere a las investigaciones sobre motivación para aprender, vinculadas en mayor o menor medida al pensamiento crítico de los estudiantes y su autorregulación. Donald (2002) diferencia entre dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera la define como el deseo de entender o aprender por el hecho de aprender, mientras que la segunda se refiere a un deseo de alcanzar un objetivo externo. Esta autora enfatiza la importancia de la motivación intrínseca en términos de autorregulación y su relación con el enfoque profundo del aprendizaje. Este tipo de motivación permite al estudiante el control activo tanto de sus recursos de aprendizaje, de la motivación y de estrategias de aprendizaje.

Por último, hacemos alusión a las investigaciones sobre los objetivos de aprendizaje del estudiante en las diferentes disciplinas. En este sentido, cabe recordar que las finalidades y los objetivos de la enseñanza de las disciplinas, ha supuesto en los últimos 10 años en España un debate intenso ante posiciones fundamentalmente académicas y vocacionales, es decir, entre las metas vinculadas con el mundo del conocimiento en general y el de las salidas profesionales o vocacionales (competencias). Sin duda, como señala Donald (2002) es un debate abierto que influye en el aprendizaje de los estudiantes, pues ellos relacionan sus objetivos de aprendizaje a los objetivos de sus profesores, desvinculándose así de los enfoques de aprendizaje basados en la orientación y la motivación intrínseca. Cabe destacar, como ya señalaban Cashin y Downey (1995; citado en Donald, 2002) que *“a pesar de la retórica que rodea a la enseñanza de habilidades de orden superior como de pensamiento crítico y resolución de problemas, muchas disciplinas se centran en la adquisición de conocimientos”*.

Como síntesis final de lo que venimos recogiendo sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes, presentamos una imagen en la que se relacionan las diferentes experiencias de aprendizaje con la forma de considerar el conocimiento, las orientaciones, la motivación y los objetivos.



Académicos

Vocacionales

Imagen 1: Experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios

3.3.2. Las diferencias disciplinarias

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la autora también trata de establecer de qué manera las disciplinas contribuyen al desarrollo intelectual de los estudiantes. Así, atendiendo a la conceptualización que la filosofía ofrece sobre la investigación y la adquisición de conocimientos, propone cuatro formas de categorizar las diferencias disciplinarias.

La primera de ellas agrupa las disciplinas por el tipo de habilidades que promueven: comunicativas, de medida o de enjuiciamiento crítico; la segunda categorización es aquella que las ordena de acuerdo a sus fines, ya sea racional, empírico o pragmático; la tercera clasificación establece la taxonomía de objetivos educativos en el dominio cognitivo en el que distingue tres niveles de conocimiento: hechos y conceptos, modos y maneras de tratar con conocimientos específicos y, por último, los principios generales. Finalmente, la cuarta categoría, se refiere a la concepción del conocimiento y del currículum, haciendo una división entre teoría y práctica e introduciendo: conceptos, estructura lógica, criterios de verificación y métodos para diferenciar entre formas de conocimiento.

Estas cuatro conceptualizaciones del conocimiento e investigación sugieren, según Donald (2002), cuatro niveles de análisis para el estudio de las disciplinas, que identifica en lo que denomina *Marco para entender las diferencias disciplinarias*. Concretamente, este marco se constituye de diversos niveles: un nivel básico constituido por los términos o conceptos usados para describir los fenómenos que constituyen el ámbito de las disciplinas; un segundo nivel formado por la estructura lógica de la disciplina y significados con los que se relacionan y

estructuran los contenidos y los principios que los guían; un tercer nivel referido a los criterios utilizados para determinar la validez del conocimiento; y el cuarto referido a los métodos utilizados para la investigación (Tabla 1).

Tabla 1: Cuatro niveles de análisis de las diferencias disciplinarias.

Marco para entender las diferencias disciplinarias
<u>Concepto:</u> Unidad de pensamiento o elemento de conocimiento que nos permite organizar la experiencia.
<u>Estructura lógica:</u> Organización de los datos o conceptos que muestra las relaciones entre los componentes; un esquema.
<u>Criterios y procedimientos utilizados para determinar la validez:</u> Normas por las que se validen los conocimientos.
<u>Métodos y modos de investigación:</u> Los procesos de pensamiento y operaciones utilizadas para describirlos.

Tal y como se refleja en el cuadro anterior, el primer nivel de análisis viene dado por *la naturaleza de los conceptos dentro de las disciplinas*. Esta autora manifiesta que la unidad básica de análisis de una disciplina es el concepto, entendido como “la unidad de pensamiento o elemento de conocimiento que nos permite organizar la experiencia” (Donald, 2002, p.11). Asimismo, los conceptos pueden tener diferentes formas de representación o niveles de abstracción. Cuando nos referimos a su representación disciplinar o educativa, podemos distinguir tres niveles de presentación por parte de los docentes -enactivo, icónico y simbólico- que suponen para el alumnado dificultades de comprensión. Más concretamente son:

- *Enactivo*; el concepto se presenta como habilidades y procedimientos de acción y los estudiantes pueden manipular activamente.
- *Icónico*, gráfico o basado en imágenes; el concepto es presentado como una imagen y captura la particularidad de los acontecimientos.
- *Simbólico*; el concepto es presentado de forma simbólica.

Por otra parte, la autora trata de conocer también la dificultad de la comprensión de los conceptos atendiendo a su nivel de abstracción. Así, establece los siguientes niveles:

- *Concreto*, concepto basado en un atributo concreto o de percepción.

- *Abstracto*, concepto sin un referente concreto o perceptual.

De acuerdo con resultados de su investigación, los conceptos concretos eran más fáciles de comprender que los conceptos abstractos, por ello, éstos últimos “podrían requerir un tiempo mayor de representación y explicación” (Donald, 2002, p.15). Además, se estableció que los cursos de ciencias tienden a tener un promedio de conceptos mayor que los cursos de humanidades, donde ese promedio es menor.

El segundo nivel está referido a la *Estructura lógica en las diferentes disciplinas*. Para la autora, este nivel de análisis-marco para entender la diferencia entre disciplinas, es entendido como la organización de los datos o conceptos que muestra las relaciones entre los componentes. Más concretamente es denominado *schema* (esquema), en el cual se organiza una estructura de datos, conceptos y relaciones entre ellos. Los investigadores distinguen entre esquemas fuertes y esquemas débiles, entendiendo los primeros como aquellos que se basan en una teoría científica con unos principios generales, y los segundos como aquellos que poseen conceptos difusos, categorías que pueden ser superpuestas y relaciones que pueden ser arbitrarias.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación de Donald (2002), entendemos que existen diferencias entre las relaciones de conceptos en las diferentes disciplinas (Imagen 2). Así, se muestra que en Ciencias esas relaciones son jerárquicas, con ramas que engloban los conceptos de más a menos importantes y con más vínculos entre ellos. Sin embargo, en Ciencias Sociales, las relaciones se establecen en torno a un concepto común, al cual se vinculan redes o grupos de conceptos. Y en Humanidades, los conceptos tienden a valerse por sí mismos.



Imagen 2: Relaciones entre los conceptos de una disciplina en los diferentes campos de conocimiento.

Como consecuencia del estudio realizado, la autora elaboró una taxonomía de relaciones entre conceptos, en la cual se explica la denominación así como las características del tipo de relación que se enfatiza. En la categorización se identifican dos grandes condiciones en la relación, que son la similitud y la dependencia. Entre las relaciones de similitud se diferencia la relación

asociativa (los conceptos son contiguos o descriptivos), la relación funcional (los conceptos tienen un resultado o propósito similar) y la relación estructural (los conceptos tienen una relación taxonómica o jerárquica, como subgrupo, inclusión, tipo de, o parte de). Y en cuanto a las relaciones de dependencia se distingue entre relaciones de procedimiento (los conceptos están ordenados o secuenciados como pasos, progresión o requisitos previos), relaciones lógicas (los conceptos tienen un orden lógico o condicional) y relaciones causales (los conceptos tienen una explícita relación de causa y efecto). Esta autora afirma que el tipo de relaciones que se den entre los conceptos nos permitirá intuir que procesos o estrategias se requieren para comprender el material del curso.

El tercer nivel de análisis hace referencia a *los criterios usados para determinar la validez*. Cualquier conocimiento general debe incluir unos criterios de validez, que en este caso son identificados por la autora como: coherencia, consistencia y exactitud. La coherencia supone la conexión, relación o unión de unas cosas con otras; la consistencia hace referencia a la relación con la realidad externa o la fiabilidad a lo largo del tiempo o las personas; y la precisión a la exactitud y concisión.

Por último, el cuarto nivel de análisis viene definido por los *métodos y modos de investigación de las diferentes disciplinas*. La autora determina qué procesos o métodos de investigación son importantes en cada disciplina. Para ello, describe cinco métodos que presentamos seguidamente:

- *Hermenéutica*: Interpretación y construcción del significado textual a través de una dialéctica entre la comprensión y explicación.
- *Pensamiento crítico*: Un enfoque razonado en el que se examinan las hipótesis y se busca pruebas.
- *La resolución de problemas*: Supone los pasos para la formulación de un problema, el cálculo y la verificación de la lógica utilizada.
- *Método científico*: Métodos objetivos, la replicabilidad de los resultados, el escepticismo.
- *Especialidad*: representación bien desarrollada del conocimiento y de los esquemas de acción.

Para terminar, cabe destacar la importancia de los trabajos de Donald (2002) en relación a la contribución de las disciplinas al desarrollo intelectual de los estudiantes. Por ello, se ha tratado de ofrecer un marco general que trate de explicar la singularidad de las disciplinas, concretamente la relación entre sus conceptos, la estructura lógica, los criterios de validación y los métodos de investigación.

3.4. Algunas conclusiones

Debemos considerar que, desde mediados de los años 60, se vienen produciendo arduos intentos por definir y comprender la naturaleza de las disciplinas, cómo han evolucionado con el tiempo, y lo que se conoce acerca de sus similitudes y diferencias. Se trata de una preocupación que ha llevado a investigadores a profundizar en la consideración de las disciplinas universitarias. Así, encontramos sólidas aportaciones que ponen de manifiesto la especialización creciente de las disciplinas, hasta el punto entender que "el estado actual de especialización avanzada es tal que una persona no puede dominar más de un puñado de campos, incluso en una sola disciplina, y menos aún hacer un trabajo realmente significativo en más de dos o tres disciplinas" (Damrosch, 1995, p 15; citado en Kreber, 2009). En esta línea, Becher (1989, citado en Kreber, 2009) acuña el término "tribus académicas" para hacer referencia a las comunidades disciplinarias creadas como subculturas cada vez más especializadas de conocimiento y modos de investigación. Consecuentemente, se han ido produciendo intensos debates acerca de la naturaleza de las disciplinas y la interdisciplinareidad¹⁰, y las consecuencias que implican para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario.

Así, los trabajos de Janet Gail Donald (2002) tratan de clarificar, a partir de sus investigaciones, la naturaleza de las disciplinas así como sus semejanzas, sus diferencias y su contribución al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Nuestra intención ha sido revelar cuáles son, según la investigación abordada por Donald (2002), aquellos factores que, por una parte, aluden al aprendizaje que desarrolla el alumnado en su formación universitaria y, por otra parte, hacen referencia a la individualidad de las disciplinas universitarias. Nuestra finalidad es que estas ideas nos sirvan como referente teórico en investigaciones venideras de nuestro grupo que, podemos concretar, tienen la intención de abordar el aprendizaje de los estudiantes en la licenciatura de Pedagogía. Para ello, entendemos que dada la naturaleza de la disciplina en la que asentamos nuestra investigación, ésta contribuirá a que el aprendizaje del alumnado se construya de una manera u otra, tomando en consideración que, una de las conclusiones más reveladoras de los estudios de Donald nos indica que los estudiantes de un programa de estudios concreto experimentan una educación totalmente diferente a los estudiantes de otro (Donald, 2009, citado en Kreber, 2009).

3.5. Referencias bibliográficas

Donald, Janet Gail (1993). Professors' and students' conceptualizations of the learning task in physics courses. *Journal of Research on Science Teaching*, 30, 905–918.

¹⁰ Una muestra de ello la tenemos en la obra de Kreber (2009) acerca de la universidad y sus disciplinas, que ofrece diversas aportaciones y reflexiones acerca de los problemas de las disciplinas y la interdisciplinareidad.

Donald, Janet Gail (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Donald, Janet Gail (2003a). Pédagogie universitaire: Principes et conditions, in *L'engagement en pédagogie universitaire : quatre parcours, quatre visions de la « professionnalisation » de l'enseignement*, Au 20e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Sherbrooke QC.

Donald, Janet Gail (2003b). *Learning for an unknown future: complexity, uncertainty, challenge*. Opening plenary address to the annual conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Christchurch NZ.

Donald, Janet Gail (2009). The Commons: Disciplinary and Interdisciplinary Encounters. In Caroline Kreber (ed.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries* (pp.35-49). NewYork: Routledge.

Kreber, Caroline (2009). *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. NewYork: Routledge.

4.2.3.

Título:

4. La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en pedagogía

Autor/a (es/as):

Valcárcel, Nicolás Martínez [Universidad de Murcia, España]

(nicolas@um.es)

Resumo:

Problemática

La transformación de los contenidos o informaciones en conocimiento -un conocimiento comprendido y con capacidad de ser utilizado en diversas situaciones o contextos-, ha preocupado desde el primer momento a los investigadores y ha generado un abundante número de taxonomías ampliamente conocidas. En general todas ellas tratan del mundo cognitivo, pero también del afectivo y social; igualmente todas ellas intentan señalar una escala de progresión de esas transformaciones (Bloom, D'Hainaut, Doyle, Pozo, Krathwhol, Seely, Biggs, Marzano, etc.). Todas estas aportaciones han constituido los referentes utilizados para las evaluaciones de los aprendizajes y, de una manera explícita -aunque frecuentemente implícita- se han basado en la de Bloom con un mayor o menor grado interpretación. El trabajo de Marzano (2007), no muy conocido en nuestro contexto, presenta una

aportación valiosa al respecto que, recogiendo la amplia tradición anterior, pretende ofrecer un marco explicativo de estos procesos de transformación organizados en torno a cuatro sistemas: conocimiento, cognición, metacognición y conciencia del ser. Sin duda supone una revisión crítica de la herencia anterior y, por lo tanto, un paso en la dirección de búsqueda de soluciones en este caso desde un planteamiento de los procesos de la memoria. Voy a presentar en esta comunicación el segundo de sus sistemas, el cognitivo, y una interpretación del mismo a la luz de las experiencias que estamos llevando a cabo.

Metodología

Estudio del contenido a través de una bibliografía relevante seleccionada para este objetivo.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio

El valor referencial que tiene la clarificación de los procesos de transformación del contenido, unido sin duda a la comunicación sobre los contenidos, son un tema acreditado y oportuno para la reflexión de este simposio.

Esta comunicación trata, dentro de las investigaciones centradas en la evaluación de los aprendizajes universitarios, del problema que se tiene a la hora de buscar “referentes” que orienten y justifiquen los resultados alcanzados por los discentes a nivel cognitivo. Igualmente forma parte de la producción del grupo de investigación GEVAP que, en este ámbito del conocimiento, presenta ya resultados de trabajos empíricos y marcos conceptuales de explicación de su labor investigadora.

La transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por parte del alumnado, en informaciones contenidas o, en suma, en experiencias útiles y estables en su formación -capaces de ser referentes en su quehacer cuando actúan en diferentes y complejos contextos profesionales y personales-, ha preocupado desde el primer momento a todo los implicados en la enseñanza -también a los investigadores- y ha generado múltiples taxonomías, métodos, estrategias e instrumentos para acercarse a ese conocimiento. Mas concretamente, referidas a las operaciones cognitivas -también afectivas y sociales- el interés por clarificar el campo, ha supuesto el esfuerzo de los intelectuales dedicados a ello proporcionando taxonomías jerarquizadas que intentan caracterizar este campo de estudio, entre ellas se pueden destacar las llevadas a cabo por Bloom, D’Hainaut, Pozo, Krathwhol, Marzano, etc.). Todas estas aportaciones han constituido los referentes utilizados tanto para los procesos de enseñanza, como para las evaluaciones de los aprendizajes, bien se trate directamente de las calificaciones del alumnado, como de los trabajos de investigación y, de una manera explícita -aunque frecuentemente implícita-, estas aportaciones se han basado en la propuesta de Bloom con un mayor o menor grado interpretación. En esta comunicación voy a centrarme solamente en la

interpretación personal que hago de una parte de la propuesta realizada por Marzano-Kendall (2007) aplicada a algunos de los resultados alcanzados en nuestras investigaciones.¹¹

4.1. La propuesta de Marzano-Kendall

Tal y como indicaba, el interés básico de este trabajo es la búsqueda de una base de referencia que nos sirva de marco interpretativo, tanto para la investigación como para la práctica, de este ámbito problemático como son las tareas cognitivas que llevan a cabo los alumnos. Igualmente el foco de nuestra atención está situado en los niveles de enseñanza superior donde las disciplinas ocupan un papel importante en los procesos de enseñanza aprendizaje¹² y aún más concretamente en los estudios de la licenciatura de Pedagogía. En esa dirección, sin ánimo de excluir cualquier otra propuesta, los trabajos de Marzano-Kendall iniciados en los años noventa presentan una oferta sugestiva que voy a comentar e interpretar. En primer lugar, cabe señalar que para ampliar en profundidad la propuesta de estos autores puede consultarse la información disponible en la página Web de Robert Marzano¹³, la muy interesante entrevista en la que el investigador explica el sentido de su propuesta¹⁴ o el trabajo realizado por Gallardo (2009)¹⁵, como lecturas más significativas. Así pues, en el sentido que constituye el objeto de este trabajo, expondré en primer lugar cómo, según el autor, se estructura su modelo, explicando brevemente su funcionamiento, y me centraré en el apartado denominado “Sistema de cognición” deteniéndome en la fundamentación y en la aplicación de su propuesta a las investigaciones en curso sobre los resultados de aprendizaje de las disciplinas que constituyen la titulación de Pedagogía en la promoción 2002-2005 ya citado.

4.2. El modelo que propone Marzano y Kendall

El modelo que propone Marzano y Kendall (imagen 1), describe cómo los discentes se implican en las tareas de aprendizaje, la información (contenido) y los procesos que se ponen en juego en torno a cuatro componentes: autosistema, sistema metacognitivo, sistema cognitivo y contenidos. De acuerdo con este modelo, cuando se presenta una nueva tarea al alumnado, el autosistema (la motivación, la conciencia de sí mismo), toma la decisión de actuar o no (incluso

11 Son distintos los trabajos que se han realizado en torno a los instrumentos de evaluación en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, promoción 2002-2007. Partiendo de la Tesis de Licenciatura realizada por M^a Luisa García (2009) dirigida por Nicolás Martínez y Mónica Porto. Toda la producción científica realizada se cita en la bibliografía en los autores implicados en el trabajo.

12 Sin duda la relación disciplinar-interdisciplinar es una de las claves de la enseñanza en general y de la universitaria en particular, sirva como ejemplo el debate recogido por Kreber (2009) *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*.

13 <http://www.marzanoresearch.com/site/>.

14 <http://www.encyclopedia.com/video/Y5R2puQK5fI-robert-marzano-designing-assessing-educational.aspx>

15 <http://www.eduteka.org/gestorp/recursos/docs/7886-2011-10-12-7566.pdf>

la sinceridad y convencimiento de lo que se decide), inmediatamente el sistema metacognitivo (de acuerdo con la decisión anterior), selecciona las tareas y objetivos que son precisos para ello y, a continuación, el sistema cognitivo implementa esas decisiones y acciones sobre la realidad (contenido) a trabajar. Es cierto que en la propuesta de estos dos autores se contempla el proceso en el sentido de lo “individual”, pero creo que esa apreciación es totalmente compatible con otras situaciones grupales o sociales o bien, en estos momentos de revisión profunda de los aprendizajes y las relaciones con la neurociencia y la psiquiatría¹⁶, con todas las consideraciones que es necesario y preciso tener presentes y que, por el alcance de esta comunicación, señalo pero dejo fuera de estudio.

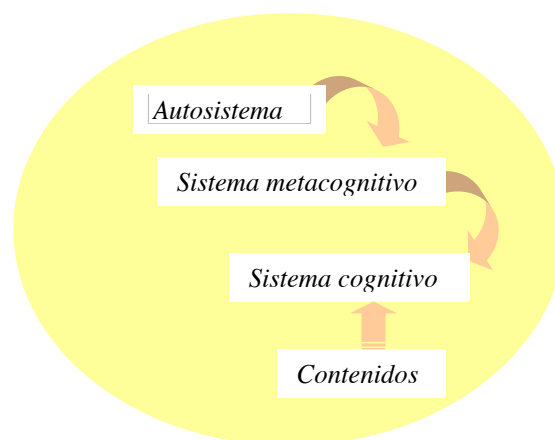


Imagen 1. Modelo de Marzano y Kendall

De acuerdo con el modelo, si un alumno juzga que la nueva tarea es de poca relevancia, difícil de llevar a cabo, que choca con su forma de trabajar, con su constancia en el trabajo, con las opiniones del grupo social con el que se relaciona, o con otras tareas que en ese momento juzga más importantes (por ejemplo), la implicación en la nueva tarea es inexistente, baja en esfuerzo, o totalmente negativa porque es juzgada como limitadora de otras que se estima, por las razones que sean, más apetecibles de hacer en ese momento, pasando, en la mejor de las circunstancias, a hacerla de una manera superficial, rápida y nada reflexiva. Sin embargo, si es juzgada adecuada, el sistema metacognitivo se implica y dirige el juego de objetivos y metas relativos a la nueva tarea y a la elección de las estrategias, tiempo y dedicación necesaria para llevarla a cabo. Estas decisiones no son lineales y sí recurrentes o cíclicas, pues el sistema metacognitivo y el de autosistema están en continua interacción evaluativa para seguir implicados o retirarse y negar el esfuerzo, tiempo y dedicación necesarias para dominar la nueva tarea.

¹⁶ Tal y como señalan en sus trabajos Damasio (2010) o Ansermet y Magistretti (2006).

Por nuestra parte, una breve síntesis ejemplificada la presentamos en otro lugar, Martínez et al (2012, pp. 10-11)¹⁷ cuando explicábamos que: “esta taxonomía se estructura en torno a cuatro apartados. El primero de ellos es el sistema de “Conciencia del ser”, también denominado autoestima. Este se relaciona con la motivación y las finalidades que cada alumno tiene en relación con sus estudios y supone un filtro de decisiones acerca de su comportamiento. Responde, principalmente, a preguntas tales como “¿merece la pena este esfuerzo intelectual y de tiempo que me lleva a estar estudiando en vez de salir con mis amistades?” Por su parte, el sistema de “Meta-cognición” se manifiesta en la clarificación de las metas y el modo y la calidad con los que son alcanzadas controlando los procesos de pensamiento necesarios para hacerlo (“¿qué tengo que hacer en esta materia: memorizarla, comprenderla, saber aplicarla, etc.?”) En tercer lugar el sistema “Cognitivo” procesa toda la información necesaria que es utilizada en cada situación. Por último las distintas áreas de conocimiento tratan del contenido y los niveles de dificultad con los que se va a abordar su adquisición. La imagen 2 presenta una visión general de la aportación de Marzano-Kendall (2007) que nos permite comprender mejor el proceso de evaluación de cualquier materia. Así, a modo de ejemplo, así podríamos decir que un alumno está trabajando conceptos de la materia de Química (contenido), los está utilizando en un contexto diferente al aprendido (sistema de cognición), sabe perfectamente qué proceso de pensamiento tiene que realizar con esos contenidos (sistema de metacognición) y tiene una actitud positiva hacia su aprendizaje (sistema de conciencia del ser).”

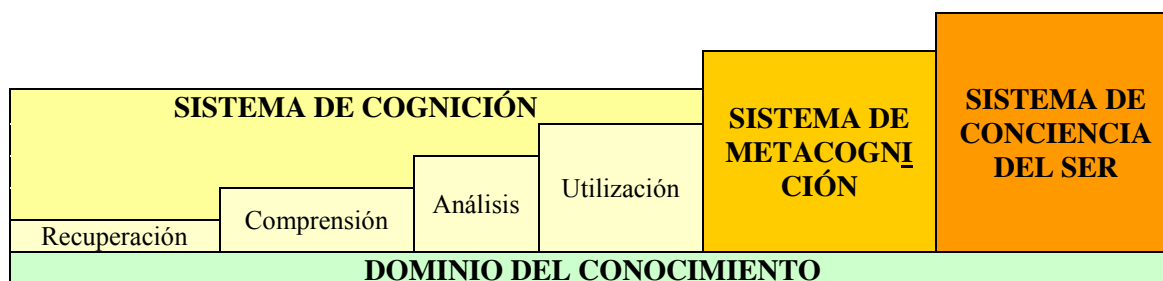


Imagen 2. Sistemas de Marzano y Kendall.

4.3. El desarrollo del modelo de Marzano-Kendall

Continuando con esta comunicación, la concreción del modelo -brevemente desarrollado anteriormente- la fundamentan en la revisión realizada por diversos autores entre los que destacan a Anderson, Krathwohl, et al (2001) o la propia realizada por el equipo de estos autores, en más de una década, de la propuesta de Bloom (1956). Cómo señalan Marzano y Kendall, la determinación de tres sistemas y el papel del contenido, así como la interacción entre ellos y el estudio vinculado con la dificultad de las tareas y la familiaridad de los

¹⁷ <http://www.rieoei.org/deloslectores/4320Martinez.pdf>

implicados con ellas, son la base de la nueva taxonomía que proponen y brevemente he dado a conocer. Igualmente, los autores señalan algunas modificaciones del modelo que son altamente significativas referidas al papel de los contenidos y al de la memoria, de los que brevemente haré mención más adelante.

4.3.1. El contenido de la enseñanza

Los debates sobre el alcance y la importancia del contenido han constituido y constituyen un marco de opiniones constantes con posturas, normalmente, enfrentadas. Por su parte, Marzano y Kendall (2007, pp.22-23) señalan claramente la importancia del contenido y su influencia en los procesos de aprendizaje señalando cómo, sin un dominio del mismo, las otras tareas tendrán serias dificultades para desarrollarse *“Without the necessary knowledge, a student can be highly motivated to engage in the task (self-system thinking), set specific goals relative to the task (metacognitive thinking), and even bring to bear a series of keen, analytic skills (cognitive thinking). However, unless the student possesses the requisite knowledge for the task, the effects of these mental processes will be minimal”*.

Así pues -partiendo de una posición de necesidad de ese “qué (contenido)” en su modelo- realizan una tipificación de los mismos, independiente de las disciplinas que sean, con la finalidad de ofrecer un marco de referencia general. Más concretamente señalan tres categorías generales: Información, procesos mentales y psicomotores *“Knowledge can be organized into three general categories: information, mental procedures, and psychomotor procedures”*(p. 23). No voy a entrar en el análisis de su trabajo, ya que no es el objetivo de esta comunicación, aunque si cabe relacionar esta propuesta con la realizada por Donald (Learning to think. Disciplinari perspectivas, 2002, objeto de otra comunicación de este autosimposio) y por el Centro para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la Universidad de Edinburgo (The University and its Disciplines, 2009) y posteriores encuentros buscando la “Fronteras entre el conocimiento disciplinar e interdisciplinar” y los problemas que ello lleva consigo en la Universidad. Cabe señalar la relación entre las disciplinas y las experiencias de los aprendizajes, cuando señala Donald las relaciones existentes con: el desarrollo intelectual, la orientación de los aprendizajes, la motivación y los objetivos. Una exposición más detallada la podemos encontrar en la comunicación presentada por Ana Torres Soto y Marília Favinha.

4.3.2. El sistema de cognición y los referentes conceptuales

Centrándonos en lo que constituye el objeto principal de esta comunicación el “*sistema de cognición*”, el mismo Marzano-Kendall (2007) señala en la página 35 y siguientes el papel de la

memoria¹⁸, estableciendo una relación con su propuesta y, por lo tanto, con algunas de las dimensiones que la caracterizan aunque, como los autores manifiestan, el trabajo de Bloom, sus seguidores y críticos, está fundamentando la propuesta realizada. Esta vinculación con la memoria, supone, en mi opinión, un avance significativo, pero queda muy matizada y prácticamente sin referencias en el desarrollo posterior. Así pues, que los autores al inicio del capítulo tres le dediquen un espacio a explicar su funcionamiento de la memoria (sensorial, de trabajo y a largo plazo) tiene un alcance más significativo que el de una mera referencia, pues están justificando, estimo yo, todo lo vinculado con el aprendizaje. Tal y como indiqué anteriormente -imagen 2- el sistema de cognición lo constituyen 4 niveles (recuperación, comprensión, análisis y utilización), que desarrollo en los párrafos siguientes y que fundamentaron, cognitivamente, los resultados que obtuvimos -en la investigación citada- de los aprendizajes de los alumnos referidos a los exámenes orales, escritos, test y trabajos. De esta manera, el objetivo que esta taxonomía tiene para el grupo, es la de facilitar el referente que nos permita interpretar los aprendizajes alcanzados por los alumnos y que Marzano y Kendall los denominan como *de recuperación, comprensión, análisis y utilización*. En los apartados siguientes los definiré, acotaré y ejemplificaré.

4.3.2.1. Recuperación de la información

Este primer nivel está vinculado a los procesos relacionados con la *recuperación de la información* (desde planteamientos de reconocimiento o de recuerdo, que tienen mucho que ver con la forma y manera que esta información se almacenó y los procesos con ella asociados). Marzano y Kendall (2007, p. 37) los refiere al nivel 1 (dentro del “sistema cognitivo”) al que denomina “**retrieval**” explícitamente declara que “*we can describe retrieval as the activation and transfer of knowledge from permanente memory, to working memory, where is might be consciously processed*”.¹⁹ Sin duda la relación con la memoria y su funcionamiento tiene un claro referente tanto en su definición como en su intencionalidad.

Este nivel cognitivo nos permite referenciar, en general, todos los resultados que obtuvimos en nuestra investigación²⁰ relacionados con los “exámenes escritos y orales (incluidos los test)”. También aquellas tareas del profesor en el aula (que incluía el docente en las calificaciones) cuando preguntaba a los alumnos sobre los contenidos. En general están relacionados con la

¹⁸ Una visión resumida del procesamiento de información de la memoria lo podemos encontrar en Anita E. Woolfolk (2010) Psicología Educativa, páginas 236-243.

¹⁹ Podemos describir la recuperación como “la activación y la transferencia de conocimiento a partir de la memoria permanente, a la memoria de trabajo, donde se puede ser conscientemente procesado”

²⁰ Como podrá verse un poco más adelante, se les pidió a los alumnos que recordasen los instrumentos de evaluación que sus profesores habían utilizado en todas las asignaturas de la licenciatura. Igualmente se les solicitó que clarificasen la intencionalidad de esos instrumentos y pusiesen ejemplos de cada uno de ellos. Estas tres informaciones nos han permitido comprender enunciados muy difusos que sin esa interpretación sería muy problemático interpretar el alcance y significado de los mismos.

evaluación final o sumativa, sin embargo, como veremos en la información concreta que se obtuvo²¹, muestran -en la intencionalidad de la respuesta manifestada por los discentes- las características cognitivas de cómo han de ser trabajados por lo que, de acuerdo con Marzano y Kendall, tendremos que referirlos también a los niveles de análisis y utilización (que más adelante serán interpretados). Algunas de estas informaciones son meramente memorísticas (declaraciones a-b-c-d-e), otras las podríamos referenciar con el nivel de análisis (declaraciones f-g) y otras con la utilización del conocimiento (declaraciones h-i):

- a) Pregunta de examen escrito: *Describe la jerarquía de un centro escolar*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *El examen consistía en responder a una serie de cuestiones cortas de tipo memorístico;*
- b) Pregunta de examen escrito: *¿Qué es la escuela nueva?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Examen escrito de 5 preguntas largas, para responder de forma memorística;*
- c) Pregunta de examen escrito: *¿Cómo abordarías un problema relacionado con la agresión de un alumno a un profesor?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *se enuncian varias cuestiones Teórico-prácticas que presentan la posibilidad de ser contestadas aplicando conocimiento puramente teóricos;*
- d) Pregunta de examen tipo test: *La evaluación de centros es: a) un proceso cuya finalidad es la mejora b) control sistemático c) un trabajo d) un examen*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Por este tipo de test en Exanet nos referimos a exámenes que están colgado en la Web de la universidad en el apartado de Suma y han sido de cuatro opciones, no tiene penalización;*
- e) Pregunta de examen oral: *Ventajas e inconvenientes de las Nuevas Tecnologías*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *La elección de los temas es al azar, mediante la extracción por parte de los alumnos de unas bolas que correspondían a unas preguntas previamente proporcionadas por parte del docente;*
- f) Pregunta de examen escrito: *¿Qué entiendes por antropología de la educación?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *El examen consistía en responder a una cuestión de forma reflexiva con el apoyo de todos los apuntes recopilados a lo largo de todo el curso;*

²¹ Puede consultarse la Tesis de Licenciatura anteriormente citada o las aportaciones y artículos recogidos en la bibliografía de Martínez, García y Porto.

- g) Pregunta de examen escrito: *Pensando en tu profesor de historia ¿Qué metodología llevaba a cabo?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Examen escrito con cinco preguntas de reflexión y relación de los contenidos de diversos temas;*
- h) Pregunta de examen escrito: *Aplicar los costes fijos, totales, variables,...con sus formulas.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Resolver una serie de ejercicios prácticos que anteriormente habíamos hecho en clase. Debíamos aplicar todo lo realizado en prácticas de dichas asignaturas;*
- i) Pregunta de examen escrito: *Calcula la moda, la media y mediana de las siguientes puntuaciones directas.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Examen escrito de resolver casos prácticos de aplicación;*

4.3.2.2. La comprensión y la memoria a largo plazo

El segundo nivel, que denomina de “**Comprehension**” lo define como “The process of comprehension within the cognitive system is responsible for translating knowledge into a form appropriate for storage in permanent memory. That is, data that are deposited in working memory via sensory memory are not stored in permanent memory exactly as experienced” Nuevamente se está refiriendo a cómo la información, compleja y amplia, es elaborada en unidades de significado más reducidas y simples -en la memoria de trabajo- con la finalidad de que pueda ser transferida (mediante la simbolización o la integración) a la memoria a largo plazo.

Podemos, en gran medida, identificar este nivel con algunos de los trabajos realizados por los alumnos en los que se les pedía que esquematizaran, o redujesen a mapas conceptuales, las informaciones más amplias contenidas en textos. También pueden identificarse las acciones de aula que tienen por objeto el subrayado de ideas importantes o la explicación de contenidos para la comprensión de los discentes. Algunos de esos materiales son los siguientes:

- a) Material de trabajo presentado: *Nos referimos a la realización de un mapa conceptual donde se desarrollan diferentes preguntas.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *De cada tema teníamos unos textos básicos, de estos tenemos que contestar a una serie de preguntas, en forma de mapa conceptual con la ayuda del Cmaptools;*
- b) Material de trabajo presentado: *mapa de evaluación interna a partir de la lectura de 3 textos básicos.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Trabajos en los que hemos tenido que elaborar un mapa conceptual a partir de mucha información proporcionada por numerosos textos;*

- c) Material de trabajo presentado: *Leer uno o dos libros sobre una lista que nos proporcionaba el profesor relacionados con la asignatura y realizar un resumen y comentario sobre los mismos*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Realización de un resumen de los aspectos mas importantes de los que trata el libro*.

Si ambas tareas, de *reconocimiento y de comprensión*, tal y como el autor las clarifica, las entendemos a la luz de los procesos funcionamiento de la memoria, podemos razonablemente pensar que (sin olvidar los trabajos referenciales vinculados con Blomm y sus seguidores), la propuesta de Marzano dan un paso más allá y pueden interpretarse desde otra perspectiva.

Así pues, en el sentido del párrafo anterior, las actividades relacionadas con los procesos de enseñanza, de aprendizaje o de evaluación pueden, en gran medida, ser referenciados desde esta aportación pues se tratarían (tanto en el aula, como en los procesos de evaluación) del conocimiento de lo que se encuentra en la memoria a largo plazo o de la preparación y comprensión de lo que se está trabajando con la finalidad de que pueda formar parte, si así se estima pertinente, de la memoria a largo plazo, situándose en ambos casos, en la memoria de trabajo (Imagen 3). Evidentemente muchas de las actividades generadas en el aula tienen ese reconocimiento unas veces de carácter necesario para que se pueda comprender lo que se está haciendo, otras para comprobar aquello que se ha trabajado.

De acuerdo pues con mi interpretación, el modelo que propone Marzano-Kendall, articulado en cuatro niveles, los dos primeros a los que denomina: *sistema interno y metacognición* gestionan todo el proceso y, en gran medida indica la calidad del mismo. Por otra parte en el nivel de cognición. Como hemos visto, distingue lo que denomina recuperación y comprensión (ya trabajados) y el análisis y utilización que vamos a interpretar. Si entendemos los dos primeros, tal y como de alguna manera el autor los refiere, vinculados con el *conocimiento* en cuanto *se almacena, se comprende o se recupera*, los otros dos estarían más vinculados con *la producción del conocimiento*, bien sea desde la *perspectiva especulativa o la de su utilización* y, por lo tanto, de una naturaleza diferente a los otros dos ya mencionados.

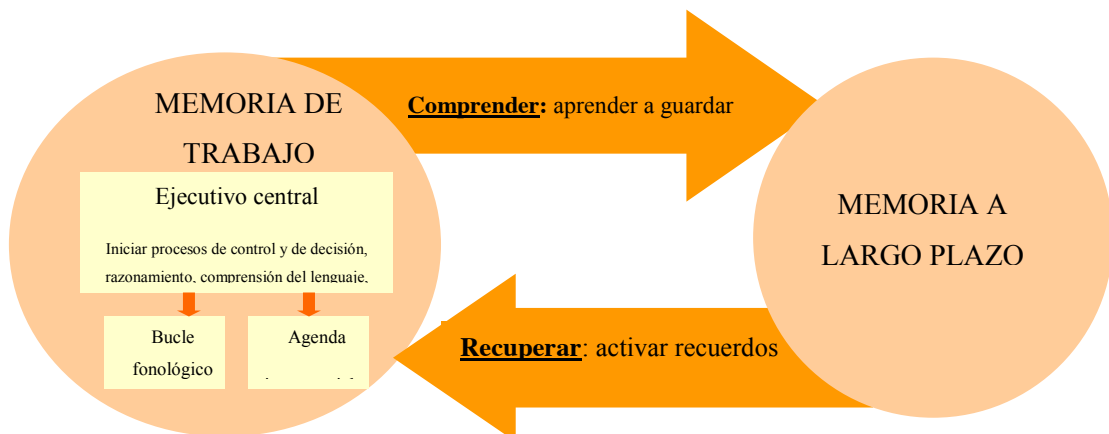


Imagen 3. Relaciones entre capacidades cognitivas y memoria.

4.3.2.3. El análisis o la creación de nuevo conocimiento

El tercer nivel lo denomina Marzano-Kendall (2007, 44) “**análisis**”. Este término debe ser considerado con prudencia pues en su explicación es definido como “*Analysis in the New Taxonomy involves the reasoned extension of knowledge. As a function of applying the analysis processes, and individual elaborates on the knowledge as comprehended. These elaborations extend far beyond the localised inferences made when knowledge is initially deposited in working memory in its microstructure format. Analysis also goes beyond the identification of essential versus nonessential characteristics that are a function of the process of comprehension. Analysis within the new taxonomy involves the generation of new information not already possessed by the individual.*” Mas concretamente habla de una ampliación de lo que se sabe, es decir, estamos ante una situación en la que se “construye” algo más de lo que se conoce como saber oficial o personal, distinguiendo entre asociación, clasificación, análisis de error, generalización y especificación. Sin ninguna duda, esta actividad cognitiva, clarifica que es algo más que identificar y conocer lo que son las características esenciales y no esenciales vinculadas con los procesos de comprensión del contenido para, claramente, exponer que el análisis “**implica la generación de una nueva información que no es poseída por el individuo**”. Es decir estamos produciendo un conocimiento “nuevo” bien desde niveles muy simples y poco más que revisiones, hasta niveles complejos como el pensamiento reflexivo crítico o creativo. En este sentido, tal vez el término de “análisis” no sea el más adecuado para esta interpretación (por las connotaciones que posee) y sí el de “crear”.

Si entendemos pues que este nivel trata de todos aquellos instrumentos que el profesor utiliza en la evaluación que tengan que ver con el análisis (crear), su consideración se constituye en un buen referente para comprender y referenciar *los trabajos* que, en todas las asignaturas, realizan los alumnos. Por otra parte son informaciones que se obtienen normalmente a lo largo del proceso de enseñanza y, por lo tanto, podrían estar vinculados con evaluación formativa²². Igualmente, hay que señalar que la heterogeneidad que presentan los trabajos no nos puede llevar a estudiarlos en categorías excluyentes y sí como referenciales en las que hay un núcleo que caracteriza al contenido que define la categoría. De acuerdo pues con el concepto y las características de este nivel cognitivo propuesto por Marzano y Kendall, podrían ayudar a referenciar los trabajos de *revisión y reflexión* que sintetizo en la imagen 4 y defino, desarrollo y ejemplifico a continuación.

²² Cabe, sin duda establecer puentes con lo que en la comunicación sobre la “Evaluación auténtica establece Vallejo.



Imagen 4. Relaciones entre Trabajos y nivel cognitivo de análisis.

Los trabajos de revisión son aquellos que se concretan en un material escrito a partir de una lectura comprensiva de: textos, libros, charlas, temas etc., cuya finalidad es la de profundizar y conocer más acerca de un contenido, realizando un conocimiento fundamentalmente declarativo. Entre ellos tipificamos la realización de memorias (declaraciones a-b-c), elaboración de mapas conceptuales (declaración d) y resúmenes, recensiones y comentarios de textos (declaraciones e-f-g). Ejemplos de estas declaraciones son las siguientes:

- a) Memoria de prácticas de asignatura: La profesora nos dio al comienzo de la asignatura un guión para que nos ayudara a la hora de desarrollarlo. De cada tema, nos puso una serie de preguntas a las que teníamos que ir contestando con todo el material que habíamos visto: apuntes, videos, textos ... Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Con esto nos referimos a la redacción de los aspectos mas importantes, a nuestro criterio, de lo comentado y realizado en clase. De cada tema visto se extrae lo más importante y se hace un resumen, posteriormente se comenta y da una valoración;
- b) Memoria de prácticas de asignatura: El portafolio que se hizo, debía incluir tanto las prácticas como resumen de la asignatura, así como reflexiones de videos. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Mediante esta activad cada alumno recogía su trabajo realizado a lo largo de la asignatura para después entregárselo al profesor. El profesor pretendía tener recogido el material individual de cada uno para después evaluarnos exactamente de lo que habíamos escrito;
- c) Memoria del Prácticum: Prácticum I la memoria consistía en realizar un informe sobre las charlas que nos impartían en el salón de actos de la facultad, y las actividades que estas nos planteaban ya sea antes de las ponencias o posteriormente a ellas. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Es diferente según el prácticum. Prácticum I: la memoria consistía en realizar un informe sobre las charlas que nos impartían cada institución invitada y las actividades que estas nos planteaban ya sea antes de las ponencias o posteriormente;

- d) Trabajos de elaboración de mapas conceptuales: mapa de evaluación interna a partir de la lectura de 3 textos básicos. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Trabajos en los que hemos tenido que elaborar un mapa conceptual a partir de mucha información proporcionada por numerosos textos;
- e) Trabajos de resúmenes de textos: Lectura y resumen de "la libertad humana y sus consecuencias". Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Individualmente tuvimos que leer unos libros y hacer un resumen de cada uno de ellos;
- f) Trabajos de recensión de textos: Pedagogía familiar. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: El tutor da el título de uno o de varios libros y se escoge uno, cuando se ha leído de una manera comprensiva, conforme a unos criterios como: contenido, si es lectura densa, ligera, conciso, tipo de tema, tipo de letra, tecnicismo, etc. conforme al contenido y a una opinión personal se elaboraba el trabajo;
- g) Trabajos de comentarios de textos: El libro se llamaba miedo a la libertad. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: En este caso se nos pedía la lectura comprensiva de un libro, sobre el que debíamos realizar una síntesis y un comentario personal sobre el tema que en el libro se trataba y sobre el propio libro;

Los trabajos de reflexión son aquellos que llevan incorporados la revisión y comprensión de materiales con la finalidad de realizar inferencias, interpretaciones, deducciones y juicios. El conocimiento que se desarrolla tiene fundamentalmente un sentido interpretativo. Considero dentro de esta categoría aquellos que tratan de profundización, valoración personal y crítica. Ejemplos de estos son las declaraciones h-i-j:

- h) Trabajos de profundización: Maltrato infantil. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Profundización, indagación en un tema concreto, relacionado con el temario, pero dando una visión más amplia y detallada e incluyendo en caso posible aspectos innovadores;
- i) Trabajos de crítica y valoración personal: Michael Fullan. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Tras la lectura del libro se intenta sintetizar la información, se transcribe y en ocasiones se añade valoración, o crítica personal;
- j) Trabajos de crítica y valoración personal: Valoración y crítica sobre el libro de comunicación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Realizar una crítica personal y valoración sobre algún libro designado en concreto;

4.3.2.4. La utilización del conocimiento

El cuarto nivel lo denomina (Marzano y Kendall, 2007, p. 51) “**utilización**” y es definido como “*knowledge utilization processes are those that individuals employ when they wish to accomplish task. For example, an engineer might use knowledge of Bernoulli’s principle to solve a specific problem related to lift in the design of a new type of aircraft. Specific tasks are the venue in which knowledge is rendered useful to individuals*”. La finalidad de esta operación es clara ya que lo concibe como la creación de procesos que, basándose en referentes conceptuales, son planificados para resolver algún problema específico. En este sentido, tiene las mismas características que el anterior: algo que no nos es conocido y hay que elaborarlo. Cabe señalar que, en cualquier caso, no se trata de un saber conocido, sino de un reto para dar respuesta a problemas concretos de la vida profesional, cotidiana e incluso situaciones singulares. En su tipificación Marzano y Knedall distinguen operaciones tales como: toma de decisiones, resolución de problemas, experimentación e investigación. Igualmente podemos interpretar que esta operación es también propia de los trabajos de búsqueda de información, uso de herramientas informáticas, diseño e investigación, en la medida que pretenden resolver situaciones planteadas obteniendo conocimiento, en gran medida, nuevo de ellas.

Tal y como argumentaba en el apartado anterior, este nivel permite referenciar los trabajos que mandan los docentes referidos a la utilización del conocimiento y, por lo tanto, son informaciones que se obtienen a lo largo del proceso de enseñanza pudiendo estar vinculados con la evaluación formativa. También, como comenté, nos encontramos con una gran heterogeneidad de resultados que deben ser estudiados en categorías referenciales en las que hay un núcleo que caracteriza al contenido que define la categoría. De acuerdo pues con el concepto y las características de este nivel cognitivo propuesto por Marzano y Kendall, podrían ayudar a referenciar los trabajos de *búsqueda de información, uso de herramientas informáticas, diseño de programas o proyectos y los de investigación* que sintetizo en la imagen 5 y defino, desarrollo y ejemplifico a continuación.



Imagen 5. Relaciones entre Trabajos y nivel cognitivo de uso del conocimiento.

Los trabajos de búsqueda de información los considero dentro de esta categoría en la medida que supone una actividad que proporcionan una información no conocida y requieren, cada vez más, de habilidades evaluativas ante el volumen de información encontrada. Ejemplos de estos trabajos son los siguientes:

- a) *Búsqueda de información: Buscar información sobre los autores de los textos que tratábamos en clase.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Cada uno tiene que buscar información sobre el tema que se le haya pedido en Internet de forma individual;*
- b) *Búsqueda de información: Debíamos encontrar y recopilar información sobre los pedagogos de la historia.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Son trabajos en los que se requiere por parte de los alumnos que busquen información por las diversas fuentes en las que pueden indagar libros, hemerotecas, revistas, periódicos y sobre todo en Internet;*

Los trabajos de utilización de herramientas informáticas. Al igual que la aparición, uso y generalización de otros medios de comunicación en el pasado supusieron -en su momento-, un aprendizaje y nuevas perspectivas del conocimiento, pensamiento y relaciones, estos nuevos medios están, al menos hoy, llevando a cabo procesos de esa naturaleza. Por parte de los discentes existe la conciencia de que es necesario su conocimiento, aprendizaje y uso (declaraciones a-b), pues son útiles para intercambiar información, participar, ampliar conocimientos e incluso abrir nuevos horizontes a través de las posibilidades que las distintas herramientas les permiten. Ejemplos de estos trabajos son los siguientes:

- a) *Uso y dominio de herramientas: Introducir en el moodle un cuestionario.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Uso y dominio de herramientas o distintos instrumentos educativos que encontramos por la red;*
- b) *Uso y dominio de herramientas: Teníamos que aprender a manejar un programa llamado Cmaptools, que sirve para realizar mapas conceptuales en el ordenador.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Cada uno tiene que aprender a manejar la herramienta en concreto que el profesor haya indicado;*
- c) *Finalidad de estos medios: Foro emagister.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Trabajar en Internet en un foro o chats en concreto para intercambiar información o dar nuestro punto de vista;*

- d) Finalidad de estos medios: Foro de evaluación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: El principal objetivos era fomentar la participación y valorar la red y los recursos que desde ella se nos prestan como medios para complementar y enriquecer nuestro proceso de formación;
- e) Finalidad de estos medios: Búsqueda de información sobre el sistema educativo sueco. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Saber buscar información en la red con la finalidad de mejorar nuestras habilidades en la utilización de otros medios para ampliar nuestros conocimientos;
- f) Finalidad de estos medios: Colaborar en un foro donde se debata sobre evaluación educativa. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Ampliar nuestros horizontes a través de nuevos servicios con el fin de una mejora educativa;

Los trabajos de diseño de programas. Estos trabajos tienen como finalidad que los discentes sepan desarrollar y aplicar la teoría a situaciones particulares, teniendo como resultado un proyecto o programa, demostrando, de esta manera, lo que saben hacer y el grado de comprensión del contenido y su contexto. Mas concretamente estos trabajos tiene como propósito la realización de un informe o diagnóstico en el que se recogían datos personales del: contexto, situación familiar y además se incluyen los resultados de una serie de pruebas realizadas al sujeto con las conclusiones y orientaciones (declaraciones j-h-i-j-k), que pueden ser individuales (declaración h) o sociales (declaración j). También puede darse el caso de que sean intervenciones donde aparece una planificación de los objetivos, recursos y actividades enfocados a la mejora de las necesidades. Así pues, declaraciones que ejemplifiquen lo que he expresado anteriormente son:

- g) Trabajos de diseño: Apoyo y Asesoramiento a Sujetos NEE. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Evaluación psicopedagógica realizada a un alumno con NEE. En este se recogen aspectos como: datos personales, contexto socioafectivo;
- h) Trabajos de diseño: Diagnostico a sujetos de Altas Habilidades dentro del plan de detección que ha puesto en marcha la Consejera de Educación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Elaboración de un estudio diagnostico a un sujeto bajo la supervisión del profesor de la asignatura y usando materiales de la tesoteca;
- i) Trabajos de diseño: Diagnostico psicopedagógico realizado en 3º de carrera. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Realizar un diagnostico psicopedagógico. Utilizaremos diversas pruebas adaptadas a las necesidades de los sujetos. Pretendía que

realizáramos un trabajo totalmente práctico enfocado a nuestras competencias como profesionales;

- j) Trabajos de diseño: Nos referimos a la realización de un proyecto de intervención con un colectivo determinado. Teníamos que planificar una intervención, planificando objetivos, recursos, actividades, temporalización, evaluación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Proceso de recogida de información, partiendo de las necesidades detectadas. Es decir, tenemos un problema y analizamos las causas para poder intervenir. Estableciendo fase de intervención y unas orientaciones para la mejora;

Los trabajos de investigación. Estos trabajos hemos de entenderlo como iniciaciones de carácter investigador, donde el alumno debe partir de una hipótesis a la que tiene que darle respuesta en términos de nuevo conocimiento y que lleva consigo el diseño, la recogida de evidencias, el análisis de las mismas y la interpretación de los resultados. En este sentido es difícil establecer que los alumnos a lo largo de su formación como pedagogos hayan podido desarrollar una investigación, sin embargo, hemos de reconocer que van más allá de un trabajo de diseño, puesto que su finalidad es adentrarse en unos contenidos nuevos utilizando los procesos metodológicos propios de la investigación. De esta manera podemos constatar que, tal vez muy difusamente, los discentes parten de una hipótesis (buscando la información pertinente que analizan y sintetizan), plantean los objetivos y la metodología, analizan los resultados utilizando determinados programas y extraen las conclusiones comprobando, posteriormente, si se cumplen las hipótesis y los objetivos marcados. Sin duda es muy discutible que realmente se traten de investigaciones tal y como pueden ser entendidas desde el ámbito académico, pero también hay que señalar el alcance y la diferencia que con otros trabajos tienen. Algunas de las declaraciones que realizan los discentes son:

Trabajos de investigación: El fracaso escolar. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Este tipo de trabajos consistía en profundizar sobre un tema, vigente, y actual referido a la asignatura, llevando a cabo una investigación sobre los diferentes aspectos de esa problemática;

Trabajos de investigación: Problemas alimenticios en comedores escolares. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Buscar información acerca de un tema partiendo de unas hipótesis para obtener información;

Trabajos de investigación: Nos documentamos sobre la situación real de los latín king y los ñetas y a partir de ahí llevamos a cabo un plan de actuación para solucionar problemas. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Es un trabajo

de investigación en el que hacíamos un análisis de la realidad, para solucionar sus problemas;

Trabajos de investigación: Mapa de salud de santa María de Gracia. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: El profesor propone un tema general y nosotros delimitamos el campo investigando sobre una barriada de nuestra Región;

Trabajos de investigación: Investigación sobre el consumo del tabaco en los jóvenes. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Se realizaba un trabajo de investigación en grupo siguiendo la investigación educativa. Luego se realizaba un póster con las conclusiones de la investigación;

Trabajos de investigación: Observa a un niño de 10 años y determina en que etapa del desarrollo según Piaget se encuentra. Plantea hipótesis y llega a una conclusión. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Una vez impartida una parte de la asignatura se propone llevar a cabo un trabajo de investigación sobre un tema en concreto usando el enfoque que se ha explicado y siguiendo las pautas de investigación en Sociales;

4.4. Conclusiones

A lo largo de esta comunicación, cuyo objetivo es el de seguir proporcionando marcos de interpretación de resultados para el grupo de investigación, he analizado la propuesta de Marzano y Kendall a la luz de sus planteamientos y de los resultados que hemos ido acumulando en estos diez años de trabajo. Sin duda hay afirmaciones que podrían y deberían ser objeto de debate, pero que interpretadas desde las necesidades que una investigación en concreto tiene, pueden ser marco de referencia explicativo donde lo conceptual y lo empírico tratan de clarificar y comprender lo que ocurre en la realidad de lo cotidiano. En esta dirección el trabajo de Marzano y Kendall es un buen espacio de fundamentación tanto por lo que explícitamente se expone, como por lo que a nivel de interpretación pueda inferirse e incluso por lo que, a tenor de otras propuestas que desde psicoanálisis y la neurología están hoy aportando para la comprensión de los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, de evaluación de los mismos.

4.5. Bibliografía

Anderson, Lorin and Krathwohl, David) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

- Ansermet, François y Magistretti, Pierre. (2006). A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bloom, Benjamin et al (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company, Inc.
- Damasio, Antonio (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino
- D'Hainaut, Louis (1985). Objetivos didácticos y programación. Barcelona: Oikos-Tau.
- Donald, Janet Gail (2002). Learning to think: Disciplinary perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gallardo Córdova, Katherina Edith (2009). La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación. Consultado en marzo, 2012 <http://www.eduteka.org/gestorp/recursos/docs/7886-2011-10-12-7566.pdf>
- García, María Luisa (2009). Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007). Tesis de Licenciatura, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- García, María Luisa y Navarro, Elisa (2010). Las técnicas de evaluación desde la visión del alumnado en la licenciatura de pedagogía (promoción 2002/07) de la Universidad de Murcia. Ponencia presentada al I Congreso Internacional Virtual de Educación. Islas Baleares, España.
- García, María Luisa; Martínez, Nicolás y Navarro, Elisa (2011). Los trabajos como instrumentos de evaluación de aprendizajes en la Licenciatura de Pedagogía: tipología y uso según el alumnado. Ponencia presentada al II Congreso Internacional Docencia Universitaria. Vigo, España.
- García, María Luisa; Martínez, Nicolás y Porto, Mónica (2009). Los instrumentos de evaluación de aprendizajes en Pedagogía. Ponencia presentada al I Congreso de Docencia Universitaria, Vigo, España.
- Krathwohl, David (1973). *Ámbito de la afectividad*. Valencia: Marfil
- Kreber, Caroline (2009). *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge.
- Martínez Valcárcel, Nicolás; de Gregorio Cabellos, Alicia y Hervás Avilés, Rosa (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58/2, 1-16. En marzo, 2012 <http://www.rieoei.org/deloslectores/4320Martinez.pdf>

Marzano, Robert y Kendall, John. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*.
California: Corwin Press.

Pozo Municio, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Woolfolk, Anita (2010). *Psicología educativa*. Mexico: Pearson

4.2.4.

Título:

5. Assessment. Una tradición evaluadora en los EE.UU. El trabajo de Barbara Walvoord

Autor/a (es/as):

García, María Guillén [Universidad de Murcia, España]

maria.guillen1@um.es

Giménez, David Hidalgo [Universidad Autónoma de Madrid, España]

david.hidalgo.gimenez@gmail.com

López, Coral Gómez [Eastern Michigan University en Michigan, EE.UU.]

coral@linguatechnics.com

Resumo:

Problemática

La lectura de la bibliografía que habitualmente utilizamos en nuestros trabajos de investigación o docencia tiene un significativo porcentaje editado en los EE.UU. Por otra parte, las relaciones del GEVAP con la Asociación de Doctores y Licenciados Españoles en los Estados Unidos (ALDEEU) han propiciado diversos trabajos y la asistencia a los Congresos anuales que realiza esta asociación en España y USA. Estas relaciones -unida a la amplia bibliografía utilizada en nuestras lecturas-, está propiciando un conocimiento mayor de las preocupaciones y tradiciones sobre los aprendizajes universitarios en ambos contextos. El término “Assessment”, con una traducción al español muy problemática, es un referente claro en el quehacer universitario en los EE.UU. -unido al de “Tenure” como acceso a la titularidad de los docentes universitarios-. Un referente ampliamente utilizado por los docentes universitarios norteamericanos son los trabajos de Walvoord (2010). Nuestro objetivo es, a través de estos materiales y de nuestras relaciones con ALDEEU, ir profundizando en su cultura y sus perspectivas de evaluación del aprendizaje. Así esta comunicación tratará de presentar lo que es y significa “assessment”, cómo puede definirse como un movimiento de reforma, los pasos que hay que seguir para llevarlo a cabo, la finalidad de mejora e incluso su posible influencia en “tenure”.

Metodología

Estudio de la producción bibliográfica del grupo liderado por Walvoord y la experiencia personal de los dos autores de esta comunicación.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio

La apertura a este contexto y el alcance que assessment tiene en la evaluación de los aprendizajes justifican su presencia en este simposio.

5.1 Introducción

De acuerdo con las líneas marcadas en este simposio, corresponde a esta comunicación presentar un material que permita al grupo abrirse a nuevos temas, otros grupos y otras culturas evaluativas. En esta dirección, abordamos una de las tendencias mayoritarias en evaluación en los EE.UU. como es “assessment”, tomando en consideración el trabajo realizado por Walvoord (2010). Para ello presentamos, por un lado, la importancia de los trabajos de esta investigadora, por otro lado, las líneas fundamentales de su producción y, para finalizar, algunas de las publicaciones más relevantes de ampliación de esta temática.

5.1. Barbara Walvoord y su obra

La profesora emérita de la Universidad de Notre Dame, Barbara Walvoord, es la autora del artículo al que, en esta comunicación, prestamos especial atención: “Assessment, clear and simple. A practical guide for institutions, departments and general education”. Durante su trayectoria profesional, ha dirigido numerosos trabajos²³ sobre assessment y enseñanza efectiva en más de 350 instituciones de educación superior. Asimismo, fundó y dirigió cuatro centros de desarrollo en facultades, gozando todos de reconocimiento nacional. Fue profesora de inglés y humanidades durante más de treinta años, lo que le valió el premio de Profesora inglesa del año en 1987 en educación superior (Maryland English Teacher of the Year for Higher Education). Fue en Maryland donde codirigió el “Maryland Writing Project” y “Baltimore Area Consortium for Writing Across the Curriculum”. Todos estos proyectos fueron premiados con el reconocimiento nacional. Llegó a Notre Dame en 1996 como fundadora y directora de John Kaneb Center for Teaching and Learning, lugar en el que trabajó durante varios años, centrándose en la temática del “assessment”.

En relación con este campo, el “assessment”, se pueden resaltar principalmente dos obras escritas por la Barbara Walvoord y publicadas por Jossey-Bass: “Assessment Clear and Simple”

²³ Algunos referentes sobre sus trabajos los podemos encontrar en las siguientes direcciones Web: <http://www.news.appstate.edu/2010/03/22/general-education-curriculum/>
<http://ctlgrading.project.mnscu.edu/>
http://www.youtube.com/results?search_query=Barbara+Walvoord&q=Barbara+Walvoord&aq=f&aqi=&aql=&gs_l=youtube-psuggest.12...35472.35472.0.36569.1.1.0.0.0.99.99.1.1.0.
http://www.cte.cornell.edu/bwalvoord/BW_vita.pdf

–sobre la que nos centraremos en esta comunicación- y “Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment” – referenciada en la bibliografía, en el último apartado de este trabajo-.

5.2. Assessment: concepto y uso²⁴

La evaluación ha sido, desde sus inicios, un referente donde la educación ha desarrollado un debate intenso de posturas encontradas entre resultados y procesos -por una parte- cuantitativo (medición) y cualitativo (experiencia) por otra, unido a la seducción de los instrumentos para obtener la información que han ocupado espacios desmesurados mas de una vez en este ámbito de estudio. Walvoord a lo largo de sus investigaciones ha ido desarrollando una visión de la evaluación de la que su texto, “Assessment, Clear and Simple” -manual de trabajo muy difundido en los EE.UU- sintetiza y recoge su pensamiento. El libro se estructura en torno a cuatro capítulos. En el primero, de carácter general, se presentan los puntos básicos del “assessment”. El segundo está orientado a las instituciones, mientras que el tercero se dirige a los departamentos y programas, siendo el cuarto dedicado a la educación general. Finalmente, se recogen los apéndices, los recursos y las referencias. En esta comunicación nos detendremos principalmente en los aspectos generales del mismo recogidos en su capítulo primero.

En sus primera páginas ya indica la autora el objetivo de su libro, servir de guía breve y clara sobre la evaluación, haciéndola útil para el aprendizaje de los estudiantes. Señala Walvoord (2010) que siempre debe hacerse de acuerdo a las agencias de acreditación, la legislación y otros referentes más contextuales de los que depende la evaluación.

Siguiendo el pensamiento de Walvoord (2010) expresado en el texto, se preocupa desde el principio de clarificar la definición de “assessment” como “*la recogida sistemática de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, el uso del tiempo, el conocimiento, la experiencia y los recursos utilizados para informar sobre las decisiones que afectan al aprendizaje de los alumnos*” (p. 2), señalando también que la evaluación es un acto escolar y natural puesto que es usada para saber si los alumnos están realmente aprendiendo. Asimismo, se indica que el sistema de evaluación debe estimular el aprendizaje, utilizar los aspectos de cultura académica más importantes y ser sostenibles en lo que se refiere a tiempo y recursos disponibles.

Concretando su puesta en práctica, Walvoord señala que la evaluación del aprendizaje se organiza en torno a tres pasos principales. El primero de ellos es el planteamiento de los objetivos que se pretende que los alumnos consigan. En segundo lugar, se ha de comprobar que los alumnos estén alcanzando dichas metas a través de una serie de evidencias. Finalmente, se

24 Los problemas conceptuales que tiene este término han sido y son de alto interés por los investigadores españoles en el área no americana que han desarrollado algunos trabajos desde ya un largo tiempo como Angulo, Félix y Blanco, Nieves (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.

debe proceder a actuar para mejorar los aprendizajes. También indica Walvoord que entre los pasos segundo y tercero, puede hacerse la identificación de las metas del currículum vigente. Por tanto, se puede señalar que la finalidad de la evaluación es la toma de decisiones y la determinación del nivel en el que los estudiantes están adquiriendo las metas planteadas, así como la sugerencia de medidas a tomar para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Así pues, la evaluación tiene dos dimensiones fundamentales (Walvoord, 2010): por un lado se identifica con la observación y examen de aquello que se hace en una clase con los alumnos y, por otro lado, está íntimamente relacionada con la programación que realice un determinado departamento.

Por otra parte, en la línea del pragmatismo que envuelve a su obra, muestra las tres dificultades más importantes que rodean a la evaluación de los aprendizajes que son: la conformidad frente a las demandas externas, el almacenamiento de información no útil y la complicación que pueda tener el mismo proceso evaluativo. En esta línea, indica que la función principal de las calificaciones obtenidas a través de la evaluación deben ser utilizadas por el Departamento oportuno para saber qué se debe trabajar o en qué aspectos se debe hacer mayor incidencia.

Como toda evaluación, uno de los problemas que se tienen es la valoración del aprendizaje complejo, en este sentido indica que ha de evaluarse atendiendo a aquellos aspectos más relevantes que se planteen en el departamento, el programa o la institución en cuestión. Algunos de ellos serán (Walvoord, 2010) la sensibilidad frente a la pobreza y las injusticias, la literatura científica, la posibilidad de tratar a personas de diferentes orígenes y culturas, el razonamiento ético y las acciones. Estas inefables premisas han de ser evaluadas identificando como metas a alcanzar aspectos incluidos en ellas que permitan extraer conclusiones a través del análisis del trabajo del estudiante. Otro problema que la evaluación del aprendizaje del alumnado tiene actualmente es el derivado de la enseñanza a distancia y, más concretamente, la formación llevada a cabo en los entornos virtuales, en esta dirección su posición es que no supone más problemas que los propios del medio en el que se realiza ya que enfatiza en la metodología que se siga y el tipo de comunicación que se establezca.

Otros hechos que pueden significar referentes no habituales en nuestro contexto tienen que ver con la influencia del assessment sobre los docentes y la privacidad de los alumnos. Un tema interesante, por una cierta novedad en nuestro contexto, es la relación entre los resultados de sus evaluaciones con los alumnos y la libertad académica que tienen los profesores de universidad en el desarrollo de sus investigaciones y docencia -referido al tipo de relación contractual con sus autoridades académicas-. No señala problemas con ello, e incluso puede ser muy valioso en la medida que esas actividades de aula y sus evaluaciones contribuyan a que los estudiantes adquirieran el aprendizaje que necesitan para ayudar a la sociedad en la que viven (Association of American Colleges and Universities' Board of Directors Statements on Academic Freedom

and Educational Responsibility, 2006). Otro hecho importante, relacionado con el Departamento de Salud y Servicios Humanos Estadounidense (2008), trata de la privacidad de los datos de los estudiantes cuando se realizan entrevistas, estudios y observaciones directas. En ese caso, indica la necesidad de que no puedan ser identificados los discentes y que no sean dañados por la revelación de sus respuestas fuera de la evaluación. Por último, en relación con estos temas, señala que el aprendizaje de los alumnos puede ser utilizado como una fuente para la promoción. Un ejemplo de ello, según indica Walvoord (2010) es el aumento de la calificación obtenida gracias a la evaluación de los aprendizajes, aunque también puede darse el efecto contrario.

En cuanto a las limitaciones que hemos de tener presentes, según las directrices de Walvoord (2010), hay que considerar que el aprendizaje de los alumnos se ve afectado no solo por las decisiones tomadas en el departamento o facultad, sino que también influyen en él otros factores ajenos a la institución. Por tanto, una evaluación correctamente programada debe centrarse, en aquellos puntos que sean controlables. Además, se contempla la posibilidad de que en algunas ocasiones se quiera manejar también información sobre factores fuera de control, como las habilidades de los alumnos o las horas que dedican al trabajo (Walvoord, 2010).

Llama también la atención, siguiendo las indicaciones de Walvoord (2010), sobre la conciencia de que la evaluación en sí no lleva a la mejora en el aprendizaje, sino que es la acción intencional que se emprenda y el uso que se haga, la que deriva en esa mejora. La evaluación ha sido usada en muchas ocasiones como un medio para tomar decisiones sobre el aprendizaje estudiantil, sin embargo, tal y como se decía anteriormente, no se debe confundir este factor con la suposición de que la evaluación mejora el aprendizaje. Desde el departamento se van a tomar decisiones relacionadas con la legislación y con la metodología con la que se desee impartir la docencia. Pues bien, estas elecciones se pueden realizar partiendo del aprendizaje de los alumnos o sin recibir información sobre él con las consecuencias que una y otra decisión tienen.

Dos dimensiones del assessment constituyen también objeto de explicación, la primera relacionada con la efectividad y utilidad, señalando que para que eso ocurra los datos recogidos han de estar operativos para usarlos cuando se requieran y así cumplir con el objetivo de contribuir a la mejora del aprendizaje. El segundo está relacionado con la necesidad de estudiar el alcance y significado que tiene “la comunicación de los resultados logrados por los discentes”.

Otro problema que señala, siguiendo los trabajos de Bergquist y Pawlak (2008), es que un gran número de culturas utilizan el término evaluación y le confieren un matiz distinto en cuanto a nombre, percepción y utilización. Ejemplo de ello es la cultura dominante hoy día, en la que se plantean unos objetivos y la evaluación se realiza a través del conocimiento de los datos

almacenados en la memoria por el alumno. Por otro lado, en cuanto a las culturas en desarrollo, cabe destacar que la evaluación pretende profundizar en el desarrollo intelectual y personal tanto del alumno como de la propia Facultad. Finalmente, la cultura más colegial que siguen algunas universidades está marcada por la concesión de un alto valor a las investigaciones disciplinarias, la autonomía facultativa y la ambigüedad respecto al aprendizaje de los estudiantes. A pesar de todas estas diferencias y características específicas, cada cultura concreta se ve influenciada por las demás (más hoy en día con Internet) produciendo, cada vez más claramente, una formación en los individuos que es el resultado de la combinación de un gran número de influencias de otras culturas además de la propia. Señala igualmente que en la recapitulación de los datos que han de servir para realizar la evaluación de los alumnos se pueden seguir varios procesos y utilizar distintos instrumentos, entre los que destacan la elaboración del portafolios y la realización de un exámenes estandarizados (Walvoord, 2010).

En la parte final del capítulo, la autora recuerda los tres pasos necesarios para llevar a cabo una correcta evaluación: planteamiento de objetivos, recapitulación de información y puesta en práctica de una acción concreta para desarrollarlos enumerando una serie de indicaciones que pueden servir cómo guía para poner en práctica cada uno de estos pasos principales.

En primer lugar, se nos presentan las pautas para el *establecimiento de objetivos o metas de aprendizaje*. La estructura necesaria para citarlas es la siguiente (Walvoord, 2010): los estudiantes serán capaces de... Estos objetivos deben plantearse atendiendo a diferentes niveles de especificidad. El más general es el nivel institucional, siguiéndole el de centro o departamento y finalizando con una clase concreta. Esto se hará de esta forma para realizar una evaluación acorde a la situación en estudio.

En segundo lugar, señala las *directrices para recabar la información sobre la consecución de las objetivos por parte de los alumnos*. En esta ocasión, la autora analiza las dos formas principales de realizar este paso: con exámenes estandarizados o con el trabajo de clase diario del alumno. En cuanto a los exámenes *estandarizados*, indica Walvoord (2010) que no son necesarios para la evaluación de los alumnos, sino que se podrían utilizar otras medidas que permitieran conocer el nivel de aprendizaje. Sin embargo, en caso de que se apueste por el examen estandarizado, se pueden obtener resultados positivos y negativos sobre él. Señala así el problema de estos exámenes que es el que si los alumnos obtienen una calificación baja no hay forma de aumentarla. También puede ocurrir que la prueba no permita a los alumnos dar lo mejor de sí, siendo, por tanto, los resultados bastante relativos. Por otro lado, respecto al *portafolio*, recuerda la autora que el trabajo diario ya forma parte de una tarea del profesorado, por lo que ahorraría tiempo y dinero si la evaluación se basara en ello. Además, esta forma evaluativa se ajusta directamente a lo que realmente se está impartiendo, evitando errores de concordancia que pueden existir en las pruebas estandarizadas anteriores. Es necesario señalar y

concretar el tipo, la cantidad y el contenido de trabajo que realmente se pretende recoger de los estudiantes, puesto que al evaluar la etapa final del curso, la diferencia entre el conocimiento que se posee al principio y al final del curso, la temporalización de los trabajos realizados por los alumnos que se recogen, la forma con la que son realizados, etc, tienen asociado un determinado tipo de objetivo que debe ser evaluado.

Por otro lado, indica que se deben establecer unos criterios para evaluar el trabajo del estudiante que pueden ser recogidos en una tabla con los indicadores necesarios para su comprensión, señalando -más concretamente- una serie de grados de consecución, identificados entre 1 y 5. Al final de la tabla presenta la leyenda para cada uno de los grados, indicando todos las equivalencias, desde el factor que corresponde a la consecución más profunda del objetivo (cifra 5) hasta el que corresponde a la menor adquisición del indicador correspondiente (cifra 1). Estas tablas pueden ser construidas individualmente por el profesor o en conjunto con el departamento. Señala Walvoord (2010) que los datos obtenidos de una clase en concreto, darán lugar a una lista sobre aquellos aspectos que los alumnos han aprendido más profundamente y de las debilidades en cuanto a conocimiento en dicho aula. Por otro lado, si la evaluación es realizada por un profesor a una clase distinta a la suya usando las mismas preguntas y criterios que otros, se podrán establecer las debilidades y los puntos fuertes en cuanto a conocimiento del total de alumnos. Esta segunda opción es difícil puesto que los trabajos pueden ser muy distintos. Con la finalidad de dar respuesta a estos problemas, apuesta por la elaboración de una rúbrica o plantilla de criterios comunes como guía y la modificación de la misma por parte de los departamentos para realizar una versión especializada en cada uno de ellos. Así pues, con esta estrategia se conseguiría evaluar a unos alumnos concretos a partir de criterios comunes.

Para terminar, la autora indica las *pautas para actuar sobre la información recogida*. La identificación del grado de conocimientos de la clase ha de unirse a la conciencia de los factores que influyen en el aprendizaje para poder actuar adecuadamente sobre él. Para averiguarlos se puede optar por realizar una investigación o seguir alguna ya elaborada por otros profesores. Finalmente, destacar que la acción debe ajustarse a las mejoras que el alumnado necesite en su aprendizaje respecto a los objetivos planteados inicialmente.

5.3. Conclusiones

Las relaciones entre el concepto de evaluación, tal y como se utiliza en España y *assessment*, sobre todo en el área de habla inglesa, es un campo de actuación que precisa, en primer lugar su conocimiento y, en segundo lugar la equiparación de ambos términos. El trabajo de Walvoord nos ha acercado a esta problemática exponiendo, para docentes norteamericanos, el alcance y el uso de este término. No es un problema para nuestro contexto traducirlo por evaluación, por la

amplitud con la que utilizamos este concepto, pero no al contrario donde tiene un uso más limitado. Sin embargo, si lo entendemos como “evaluación de los aprendizajes de los alumnos” y cómo es desarrollado a lo largo del trabajo de esta autora estaría entre lo habitual de la bibliografía que sobre esta acepción de la evaluación estamos utilizando en nuestro contexto.

Por otra parte, la importancia del término ha llevado a esfuerzos de comprensión y difusión como el realizado la OECD “Formative Assessment. Improving learning in Secondary classrooms” (2005) en el que se explica la evaluación en países tales como Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda, Australia y Escocia. En esta misma línea de subrayar la importancia del “assessment” también es preciso señalar el “Handbook of Formative Assessment” (Andrade y Cizek, 2010). En la primera parte de este trabajo se realiza una introducción a la evaluación o “assessment”, indicando su historia, características y retos; un resumen sobre las investigaciones y trabajos sobre este ámbito y, por último, se indican las implicaciones prácticas para una evaluación formativa. La segunda parte del libro se centra en los métodos y la puesta en práctica en el aula del “assessment”. Así, se nos presenta como una fuente de información y un recurso formativo para maximizar el aprendizaje, que puede verse ayudado por las nuevas tecnologías. Además, se resalta la importancia de la motivación y de la adopción de estrategias para adaptar la evaluación a estudiantes con necesidades especiales. La tercera parte trata sobre los retos y el futuro sobre la evaluación formativa o “assessment”, dando una serie de estrategias para incorporarlo a los sistemas estatales de evaluación.

5.4. Bibliografía

- Andrade, Heidi y Cizek, Gregory. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Nueva York: Routledge.
- Angulo, Félix y Blanco, Nieves (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Banta, Trudy; Jones, Elizabeth y Black, Karen (2009). *Designing Effective Assessment: Principles and Profiles of Good Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005). *Formative Assessment. Improving learning in Secondary classrooms*. Pisa: OECD.
- Suskie, Linda (2009). *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walvoord, Barbara (2010). *Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Walvoord, Barbara y Anderson, John (2010). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Walvoord, Barbara, & Anderson, Virginia (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.