
Nuevas perspectivas sobre la evaluación

*Rod McDonald
David Boud
John Francis
Andrew Gonczi*

*Sección para la Educación
Técnica y Profesional*

UNESCO, París 1995

Este texto está centrado en lo que los autores definen como quizás el más importante de los procesos involucrados en la formación profesional: la evaluación. A pesar de reconocer que algunas prácticas de evaluación son tan válidas hoy como lo fueron muchos años atrás al ser creadas, los autores sostienen que han surgido nuevos desafíos en este campo, los cuales requieren respuestas innovadoras. El artículo está estructurado en torno a los siguientes temas: las conexiones entre evaluación y aprendizaje; la necesidad de focalizar la evaluación en las competencias; el reconocimiento de las competencias adquiridas fuera del sistema de aprendizaje formal; y la creación de sistemas de evaluación externos para las instituciones de formación profesional. R. McDonald, D. Boud y A. Gonczi pertenecen a la Universidad de Tecnología de Sidney. J. Francis es Director de Servicios de Prueba y Formación en la Junta de Examinación Asociada de Guildford, Inglaterra. © UNESCO, reproducido con permiso de la UNESCO.

4 1

SUMARIO

La evaluación es quizás el más vital de todos los procesos involucrados en la formación técnica y profesional. Con un sistema de evaluación de alta calidad, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los

estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, ambos se sienten amenazados.

Muchas prácticas de evaluación siguen siendo tan válidas hoy como lo fueron siempre. No obstante, también es cierto que han surgido nuevos desafíos en este campo y que los enfoques tradicionales no siempre logran darles

respuesta. Este texto se concentra en los siguientes cuatro temas:

Las conexiones entre evaluación y aprendizaje

La evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje. Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo deberían hacerlo. Las tareas de evaluación necesitan ser elaboradas teniendo esto en mente.

La necesidad de focalizar en la competencia

4 2

En un sistema de evaluación basado en competencias, los evaluadores hacen juicios, basados en la evidencia reunida de una variedad de fuentes, que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o conjunto de criterios. Un enfoque basado en competencias asume que pueden establecerse estándares educacionales, que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzarlos, que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre estos desempeños. El uso de un enfoque como éste modifica muchas de las concepciones y prácticas vigentes en la formación y la evaluación de muchos de nuestros países.

El reconocimiento de competencias alcanzadas fuera de situaciones de aprendizaje formal

El Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) es un proceso que permite acreditar aprendizajes obtenidos o herramientas adquiridas fuera de las instituciones educativas formales. Es usualmente llevado a cabo a través de la evaluación de lo que una persona ha aprendido, o puede hacer, en relación con los estándares planteados en el curso pertinente. Los proveedores de educación profesional deben tomar en cuenta los aprendizajes previos porque es una práctica educacional importante: ella permite que los estudiantes puedan progresar más rápidamente y que no se vean forzados a "aprender" cosas que ya saben.

La evaluación a través de muchas instituciones

Muchos países hacen uso de sistemas de evaluación externa para sus cursos técnicos y profesionales. En tales sistemas generalmente la evaluación es llevada a cabo por organismos externos a los que se les asigna la responsabilidad de proveer a las organizaciones educativas, formativas, industriales y comerciales de su jurisdicción, exámenes públicos de alta calidad, válidos, confiables y con costos razonables, así como otros servicios relacionados.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es quizás el proceso más vital de la formación profesional. Un sistema de evaluación de alta calidad permite orientar de manera correcta los diferentes aspectos de un curso, brinda a los estudiantes una retroalimentación apropiada, asegura que los buenos estudiantes sean reconocidos por haber aprendido lo suficiente, y sirve de base para certificaciones reconocidas por todos. Cuando los procedimientos son correctos, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación, y los empleadores pueden confiar en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, esta confianza puede verse amenazada.

1.1. ¿Por qué es necesario este texto?

Muchas prácticas de evaluación son tan válidas hoy como lo fueron siempre. No es información disponible sobre evaluación lo que falta. De hecho hay numerosos libros generales escritos sobre evaluación, y muchos manuales y materiales que aplican estas ideas a situaciones de formación profesional.

No obstante, han surgido nuevos desafíos en este campo que las perspectivas tradicionales de evaluación no siempre logran resolver. Mucha actividad de investigación y desarrollo está llevándose a cabo en esta área. El propósito de este texto no es repetir lo que ya está disponible en otros lugares, ni

dar vuelta sobre lo que ha sido escrito. Es, más bien, acercar nuevas ideas sobre la evaluación a los formadores, directivos y a aquellos con responsabilidades en la formulación de políticas. Los temas tratados en este texto son:

- las conexiones entre evaluación y aprendizaje;
- la necesidad de focalizarse en las competencias;
- el reconocimiento de la competencia alcanzada fuera de las situaciones de aprendizaje formal;
- la evaluación a través de muchas instituciones.

La importancia de los temas de evaluación en la formación profesional a menudo no es apreciada en toda su dimensión. Hay probablemente mucha más mala práctica e ignorancia sobre temas significativos en el área de la evaluación que en cualquier otro aspecto de la educación profesional. Esto no sería tan malo si no fuera por el hecho de que los efectos de la mala práctica en la evaluación son más fuertes que en cualquier otro aspecto de la enseñanza. Los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero ellos no pueden (si quieren tener éxito en el curso) escapar de los efectos de una mala práctica en evaluación. Esta actúa como un mecanismo para controlar a los estudiantes que los afecta mucho más que de lo que la mayoría de los formadores o directivos están dispuestos a reconocer.

El nivel de interés y debate acerca de la evaluación es resumido por Eckstein y Noah (1993):

“Si los exámenes producen debate y conflicto, es porque ellos no son solo dispositivos técnicos para evaluar estudiantes. Las políticas y prácticas que corporizan llevan una carga política e ideológica. Los temas políticos, ideológicos y educacionales llegan a estar entrelazados, especialmente en torno a las cuestiones del control. ¿Quién controla los exámenes y qué es lo que éstos controlan?”

Ninguna de estas cuestiones encuentra soluciones permanentes en ningún país. Por el contrario, las actuales políticas y dispositivos de exámenes pueden ser mejor comprendidos como el resultado de una serie de compromi-

4 4

En formación profesional la evaluación necesita ser pensada no como una comparación entre individuos, sino como un “proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos

... entre valores, intereses y puntos de vista en competencia, o... como un conjunto de equilibrios entre valores que compiten entre sí”.

Es decir, la evaluación es importante por sí misma –no puede ser separada del contexto social, y ella también ayuda u obstaculiza los esfuerzos de los formado-

res para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Es por estas razones que se necesita un texto que se centre en los temas actuales de evaluación.

1.2 Las prácticas tradicionales de evaluación

La prioridad de la evaluación en el pasado –sea en las aulas o en exámenes públicos de amplia escala– ha estado colocada en la comparación de unos individuos con otros. En formación profesional, sin embargo, la evaluación necesita ser pensada no como una comparación entre individuos, sino como un “proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos, establecidos en un estándar o un resultado del aprendizaje” (Hagar, Athanasou y Gonczi 1994). A pesar de las frecuentes afirmaciones, raramente éste ha sido el caso.

Los problemas particulares han sido:

- la evaluación de los estudiantes se concentra sobre aquellas materias que son fáciles de evaluar, lo cual conduce a un énfasis exagerado en la memorización y en la obtención de habilidades de nivel más bajo;
- la evaluación estimula a los estudiantes a focalizar sobre aquellos tópicos que son evaluados, a expensas de aquellos que no lo son;
- los estudiantes otorgan más importancia a las tareas cuya evaluación

se requiere para obtener una acreditación que a aquellas otras que no se incluyen en las evaluaciones;

- los estudiantes adoptan métodos no deseables de aprendizaje, influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación;
- los estudiantes retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han aprobado a pesar de tener un buen desempeño en las exámenes;
- los estudiantes exitosos buscan apuntes de los docentes para poder identificar lo que es importante para aprobar las evaluaciones formales, y consecuentemente ignoran materiales importantes pero no evaluables.

Como resultado de todo esto se concluye que los métodos de evaluación existentes pueden tener efectos completamente opuestos a aquellos que se proponen. Afortunadamente, el tema de los vínculos entre competencia, aprendizaje y evaluación ha vuelto a ser colocado en el centro de la escena, y es posible mirar otra vez los modos en que la evaluación puede completar dos requerimientos necesarios: aquel que mide la competencia, y aquel que tiene un efecto beneficioso sobre el proceso de aprendizaje.

2. EVALUACIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

2.1 Evaluación y aprendizaje

La evaluación es el estímulo más significativo para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo. A menudo, el mensaje no es explícito, no es fácilmente comprendido o es interpretado de manera diferente, recibiendo lecturas distintas por parte de formadores y alumnos.

La buena evaluación no supone solo encontrar un método "apropiado" y usarlo adecuadamente en relación con la materia que se trabaja. En la evaluación siempre hay consecuencias no buscadas. En algunas circunstancias, los estudiantes, aprenderán a adoptar métodos "superficiales" o "mecánicos" para estudiar (tales como aquellos basados en la memorización) y, en otras, adoptarán métodos más "profundos" o "significativos" (esforzándose por dar sentido a lo que aprenden). Al hacerlo, ellos estarán parcialmente influidos por las formas y la naturaleza de las tareas de evaluación. Los estudiantes aprenderán que, en muchas circunstancias, para obtener buenas notas, será conveniente recurrir a aprendizajes mecánicos, aun cuando el formador esté convencido de

4 5

que esto los distrae de los aspectos más importantes del curso. Estas respuestas –y otras no deseables– serán función no solo del conjunto de tareas de evaluación, sino también de todas las experiencias de evaluación que los estudiantes han tenido en el pasado. Si, por ejemplo, ellos tienen la idea de que memorización funciona en las pruebas de opción múltiple, persistirán en esa estrategia aun cuando tengan la seguridad de que ella no los ayudará. Además, los estudiantes no están solamente respondiendo a las exigencias de una materia dada. En el momento de una evaluación ellos traen consigo la totalidad de sus experiencias de aprendizaje y evaluación, y esto, ciertamente, se extiende más allá de las materias a las que concurren en ese momento o las que las han precedido de manera inmediata.

4 6

Todo esto significa que la manera en que el estudiante se aproxima a la tarea de aprendizaje dependerá de:

- las cualidades intrínsecas de la forma de evaluación que está siendo usada;
- las maneras en que el evaluador traduce en un formato dado el material a ser evaluado, y selecciona las tareas de evaluación apropiadas para la materia y para los objetivos de aprendizaje específicos; y lo más importante:
- cómo el estudiante interpreta la tarea y el contexto de la evaluación.

Esta interpretación no solamente depende de la forma del proceso de evaluación, sino también de cómo las tareas planteadas están encarnadas en el contexto total de la materia y dentro de la experiencia total del curso y de la vida del estudiante. Por ejemplo, las tareas de evaluación son casi siempre preparadas por formadores profesionales experimentados, a menudo bien educados, con un conocimiento profundo de la materia, para alumnos inexperimentados que a menudo pertenecen a una generación diferente y, posiblemente, a una cultura diferente. Estas importantes diferencias afectan inevitablemente la interpretación que cualquier alumno hace de las tareas de evaluación.

Los estudiantes también experimentan los efectos de la interacción de una forma de evaluación sobre otra. En un mes ellos pueden tener que completar diez tareas de evaluación; en otro, solamente una. Las maneras en que ellos resuelven cada una de ellas van a estar influidas por el modo en que resuelven las otras. Una tarea que es intrínsecamente interesante, y que puede ser resuelta de manera significativa en cualquier otro momento, puede recibir poca atención si forma parte de un conjunto muy amplio de evaluaciones que se deben enfrentar de modo simultáneo. Mucha menos atención se le ha dado a los efectos combinados de la evaluación, aun cuando los formadores saben que es el conjunto total de las demandas que hacen a sus

alumnos en un determinado periodo de tiempo el que influye en cómo cada una de esas demandas es asumida por ellos.

2.2 Los propósitos de la evaluación

La evaluación puede ser “formativa” o “sumativa”. El propósito de la evaluación formativa es proveer retroalimentación a los estudiantes, como parte del proceso de aprendizaje. La evaluación sumativa refiere a acciones tales como la calificación o la acreditación, en las que el foco está puesto en hacer un juicio sobre el trabajo del estudiante. No es posible, no obstante, separar los dos tipos claramente, sobre todo considerando el dominio que la evaluación sumativa ha tenido en las mentes de los estudiantes (y en las prácticas de los docentes) y el modo en que ello ha oscurecido aun las más modestas intenciones de la evaluación formativa. Frecuentemente, la evaluación responde a las necesidades del juicio sumativo, no del aprendizaje, y se concentra más sobre el registro y la medición que sobre la comunicación y descripción de la competencia lograda. Irónicamente, a menudo tampoco sirve muy bien a las necesidades de lo primero.

Es importante encontrar maneras de considerar ambos aspectos juntos en cada momento, más que esforzarse en separarlas artificialmente.

2.3 La importancia de la autoevaluación

Un tema que no ha recibido suficiente atención es cómo usar mejor las capacidades y habilidades de los estudiantes para evaluarse a sí mismos. A largo plazo, esto es más importante que el aprendizaje de cualquier materia en particular. Los estudiantes deben salir de un curso de formación profesional equipados para autoevaluarse a lo largo de sus vidas profesionales. Ellos necesitan ser capaces de hacer juicios confiables acerca de lo que saben y lo que no, y de lo que pueden y no pueden hacer. Frecuentemente, la evaluación conducida por los formadores refuerza la dependencia de los estudiantes para tomar decisiones respecto a lo que saben, y no aprenden a hacerlo por ellos mismos.

Actualmente, los estudiantes aprenden más acerca de la autoevaluación a través de sus propias reflexiones informales sobre su desempeño en las pruebas de evaluación, pero esto es francamente insuficiente. Se requiere una variedad de estrategias para reforzar en los estudiantes la práctica de autoevaluación. En particular, las actividades de autoevaluación –en la que los estudiantes aprenden a distinguir el desempeño aceptable del no aceptable– necesitan ser desarrolladas y la

Los estudiantes deben salir de un curso de formación profesional equipados para autoevaluarse a lo largo de sus vidas profesionales

Actualmente, los estudiantes aprenden más acerca de la autoevaluación a través de sus propias reflexiones informales sobre su desempeño en las pruebas de evaluación, pero esto es francamente insuficiente

autoevaluación necesita ser activamente fomentada.

Un punto de partida para hacer esto es (adaptado de Boud 1992):

- clarificar el concepto de criterio en términos que sean familiares a los estudiantes –por ejemplo, preguntando “¿cómo distinguiría un buen trabajo de un trabajo malo en esta materia?”; y

- especificar los criterios con suficiente detalle para que cada estudiante pueda juzgar la medida en que el criterio ha sido satisfecho.

4 8

El criterio necesita especificar:

- el área a ser evaluada;
- los objetivos del trabajo de evaluación;
- los estándares a ser alcanzados.

Es necesario implementar estrategias específicas para apoyar el proceso de autoevaluación. Las dos más comunes son el uso de guías escritas y de actividades grupales estructuradas. Ambas son explicadas en Boud (1992).

2.4 Retroalimentación a los estudiantes

La retroalimentación juega un rol importante en el aprendizaje que los

estudiantes experimentan. Aun en un sistema basado en la competencia, la calidad y naturaleza de la evaluación es vital en los pasos intermedios. Cuando el foco está puesto en el logro de un resultado estandarizado, la importancia del proceso de aprendizaje es a menudo minimizada. Prestar atención al proceso involucra, entre otras cosas, diseñar actividades de retroalimentación bien estructuradas.

A menudo, sin embargo, no se traza bien la distinción entre, por un lado, la retroalimentación de una tarea particular o la demostración de habilidades y, por otro, el juicio sobre el estudiante como persona. Se hacen comentarios a los estudiantes que pueden ser tomados fácilmente como un comentario personal más que como un comentario sobre sus trabajos.

2.5 La necesidad de evaluadores entrenados

El comentario anterior acerca de la retroalimentación a los estudiantes ejemplifica las habilidades que necesitan tener los evaluadores eficaces en la formación profesional cuando se reconoce de manera creciente la importancia de la evaluación en el aprendizaje. Tradicionalmente, los formadores profesionales han tendido a enfatizar más su rol en la enseñanza que en la evaluación. Con el creciente énfasis en la importancia de los resultados en la formación profesional, los docentes necesitarán una formación adicional en evaluación. El dominio de

las siguientes áreas (tomadas de CSB 1994) podrían preverse para cualquier evaluador en formación profesional:

Áreas de competencia para evaluadores en un sistema basado en competencia

- establecer qué evidencia es requerida y organizar la evaluación;
- recoger la evidencia;
- elaborar decisiones de evaluación (a través de la comparación de la evidencia con los resultados requeridos de aprendizaje);
- registrar los resultados; y
- revisar los procedimientos.

2.6. Lectura adicional

Rowntree, D (1989) *Assesing students: how shall we know them?* (Segunda edición, revisada) London: Kogan Page.

Este libro se refiere, de un modo muy accesible a los practicantes, a los temas subyacentes de la evaluación. Discute los propósitos de la evaluación, sus efectos colaterales, y los temas sobre qué evaluar, cómo evaluar y cómo interpretar los resultados de la evaluación.

Boud, D (1992) *Implementing student self-assessment*. (HERDSA Green Guide n° 5). Segunda edición. Sidney, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australia.

Una guía práctica sobre cómo puede ser usada la autoevaluación en

la enseñanza y la evaluación, incluyendo estudios de caso.

CSB (1994) *Workplace Assessor Competency Standards*. Canberra, Australia: Assessor and Workplace Trainer Competency Standards Body.

Este documento es un grupo de estándares de competencia para evaluadores, incluye también una discusión sobre la validación, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad (discutida luego en este texto). Aunque con la intención de ser una guía para aquellos asesores en formación y acreditación, es también útil para clarificar los roles de aquellos con responsabilidad en la evaluación.

Eisner, E W (1993) Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies* 25 (3) 219-233.

49

Este documento discute la necesidad de apartarse de algunas de las concepciones tradicionales de la evaluación que están centradas en pruebas generales.

3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Los enfoques tradicionales de evaluación han asumido que la inteligencia (así como otros rasgos tales como el peso), está distribuida de manera regular y puede ser representada por una curva normal. Este presupuesto está en la base de muchas de las maneras en que la gente piensa acerca de la evaluación, así como también en la generación de mediciones tales como las escalas porcentuales o de puntuación.

50

Las pruebas basadas en estos presupuestos buscan establecer diferencias entre los individuos –esto es, saber dónde los individuos se ubican en esta distribución representada por la curva normal. Las preguntas e ítems son seleccionadas por su precisión para discriminar entre las personas. Eso es, la excelencia se determina por la manera en que los individuos se desempeñan (bien o mal) en relación con los otros. Si todos los candidatos se desempeñaron bien en una prueba, sus diseñadores concluirían que la diseñaron mal– no que todos los estudiantes se desempeñaron de manera excelente.

Los presupuestos del enfoque basado en estándares son bastante dife-

rentes. Ellos proponen que los estándares educacionales pueden establecerse, que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzarlos, que desempeños diferentes pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores pueden juzgar estos desempeños de manera consistente. El uso de un modelo tal cuestiona tanto el enfoque de la formación como el de la evaluación que se utilizan actualmente en la formación profesional de muchos países. Los cursos son diseñados y realizados para alcanzar los estándares específicos, y la evaluación está basada en estos estándares.

Las pruebas basadas en este modelo siguen estándares públicos y buscan medir la comprensión que los estudiantes tienen de los procesos y los conceptos que subyacen al desempeño en entornos auténticos, tales como el lugar de trabajo. Estas pruebas llegan a ser herramientas vitales de aprendizaje, y pueden ser realizadas varias veces a lo largo del año escolar o incluso en periodos más largos. Los estudiantes no necesitan alcanzar los estándares todos juntos y, al mismo tiempo, la evidencia puede ser recogida a lo largo del tiempo usando una variedad de métodos y recurriendo a una diversidad de contextos.

Los temas de la confiabilidad no tienen que ver con los métodos objetivos de puntaje sino con el uso del juicio profesional y de las muestras. Los evaluadores se convierten en "jueces" que sopesan la evidencia y evalúan en

qué medida los desempeños reflejan los estándares ya definidos.

3.1 ¿Por qué la evaluación basada en competencia?

Un enfoque de evaluación basado en competencias es altamente apropiado para la formación profesional:

- para asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos (en lugar de basar la enseñanza y la evaluación, por ejemplo, en los cursos realizados, o en el tiempo utilizado);
- para facilitar el otorgamiento de créditos por la competencia adquirida en otros lugares;
- para ayudar a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito en el curso; y
- para informar a los empleadores potenciales qué significa una calificación particular.

Dicho esto, queda una gran cantidad de cuestiones sin abordar referidas tanto a presupuestos de la evaluación basada en competencias, como a su implementación. Considerarlos va más allá de un texto como este, sin embargo, muchos de estos temas están bien tratados en un reciente libro sobre la materia escrito por Alison Wolf (1994). Una de estas cuestiones, la

implementación de sistemas de evaluación de competencias de amplia escala, es tratada en la sección 5. Otra cuestión es la que se relaciona con la dificultad de especificación de resultados requeridos en la educación general (como opuesta a áreas técnicas), debido a la dificultad en la contextualización de los objetivos generales.

3.2 ¿Cuánta evidencia?

Como ha señalado Wolf (1994), normalmente realizamos juicios basados en una pequeña cantidad de evidencias. En formación profesional utilizamos evaluación para realizar predicciones de largo plazo acerca de la habilidad de una persona para satisfacer las necesidades futuras de una ocupación o profesión. Para usar el ejemplo de Wolfe, “si podemos seguir a un médico en su vida laboral completa, no solamente observando cirugías y visitas a domicilio, sino también haciendo un seguimiento de sus pacientes, estaríamos en mejor posición de decir si él es buen médico”. Pero, por supuesto, los evaluadores no están en posición de hacer esto, y ellos tienen que restringirse a aproximaciones más rudimentarias para elaborar sus juicios. La selección y el uso de herramientas de evaluación está relacionado con la pregunta acerca de qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar aquello que necesita ser evaluado.

Un enfoque de evaluación basado en competencias es altamente apropiado para la formación profesional

La selección y el uso de herramientas de evaluación está relacionado con la pregunta acerca de qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar aquello que necesita ser evaluado

En la decisión acerca de cuánta y qué tipo de evidencia necesita reunirse es cuestión de alcanzar un equilibrio delicado. Para tomar prestada una expresión de la profesión legal, los evaluadores deben sopesar la evidencia que les permitirá juzgar, “haciendo un balance de probabilidades” y (donde la competencia es de importancia crítica) “más allá de una duda razonable”, que una persona es competente.

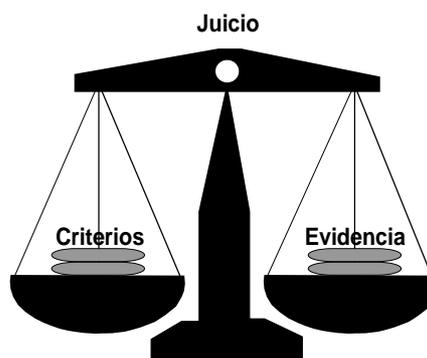
Para decirlo de otro modo, todas las decisiones acerca de los métodos de evaluación incluyen una consideración de riesgo: aunque no siempre se lo pone en estos términos, los formadores y evaluadores preparan procedimientos y métodos de evaluación tales que el riesgo de una evaluación

incorrecta sea aceptablemente bajo. Esto normalmente implica la realización de evaluaciones cuya precisión se ajuste a la etapa del curso, al nivel de calificación pretendido, a la importancia de esta evaluación para el objetivo de la calificación o los requerimientos del área profesional, y el riesgo de incompetencia para la comunidad.

Las características que deben reunir las herramientas de evaluación que se usen dependerán, así, de la precisión requerida y la cantidad de “riesgo” que es aceptable. Las exigencias de evaluación más altas serán, en la mayoría de los casos, más costosas, ya que exigirán reunir más evidencia, o evidencias en contextos diferentes. Así, además de principios de evaluación, los formadores, evaluadores y tutores necesitarán considerar estas cuestiones prácticas al momento de diseñar sus estrategias de evaluación de competencias.

5 2

Figura 1
El balance entre la evidencia y los criterios para la elaboración de juicios de evaluación



3.3 Los principios de la evaluación basada en competencia

Los principios básicos de la evaluación son: validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad (ver recuadro en la siguiente página).

Bajo un sistema de evaluación centrado en competencias, los evaluadores hacen juicios acerca de si un individuo satisface un estándar o un

grupo de criterios, basándose en la evidencia reunida de una variedad de fuentes. La idea de estándares de competencia es esencialmente un desarrollo de la evaluación referenciada en criterios que surgieron y evolucionaron en Norteamérica, pero con los añadidos, de una focalización en la evaluación del desempeño y de su aplicación a las particularidades de la formación profesional.

LOS CUATRO PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Validez

Las evaluaciones son válidas cuando ellas evalúan lo que pretenden evaluar. Esto se logra cuando:

- los evaluadores son completamente conscientes de lo que debe evaluarse (en relación con criterios apropiados y resultados de aprendizaje definidos);
- la evidencia es recogida a través de tareas que están claramente relacionadas con lo que está siendo evaluado;
- el muestreo de las diferentes evidencias es suficiente para demostrar que los criterios de desempeño han sido alcanzados.

Confiabilidad

Las evaluaciones son confiables cuando son aplicadas e interpretadas consistentemente de estudiante a estudiante y de un contexto a otro.

Flexibilidad

Las evaluaciones son flexibles cuando se adaptan satisfactoriamente a una variedad de modalidades de formación y a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Imparcialidad

Las evaluaciones son imparciales cuando no perjudican a los alumnos particulares - por ejemplo, cuando todos los estudiantes entienden lo que se espera de ellos y de qué forma tomará la evaluación.

(Adaptado de Hagar et al. 1994)

Bajo un sistema de evaluación centrado en competencias, los evaluadores hacen juicios acerca de si un individuo satisface un estándar o un grupo de criterios, basándose en la evidencia reunida de una variedad de fuentes.

La competencia no puede ser observada directamente, pero puede ser inferida del desempeño. Por ello es que se requiere pensar acerca de los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo. Estos juicios no

pueden ser absolutos. Hay tres grandes principios que, si se siguen, ayudan a los evaluadores a realizar juicios razonables acerca de la competencia:

5 4

Usar los métodos de evaluación que son más adecuados para evaluar la competencia de manera integrada.

“Competencia” incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética. Los métodos integrados evalúan una cantidad de elementos de competencia y todos sus criterios de desempeño simultáneamente. Por ejemplo, las observaciones del desempeño en el aula de un maestro de escuela pueden ser usadas para evaluar en un mismo evento su capacidad para conducir grupos, el conocimiento de la materia enseñada, los principios éticos, la planificación.

No obstante, es peligroso inferir demasiado de la observación del desempeño, ya que los profesionales se enfrentan a una amplia variedad de contextos. Casi inevitablemente habrá ocasiones en las que el conocimiento necesitará ser evaluado independientemente del desempeño.

Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado.

Por ejemplo, para evaluar las competencias de diagnóstico en la formación de la mecánicos automotrices, los evaluadores deben no solo observar los pasos en el diagnóstico a través de una evaluación de desempeño, sino también evaluar la interpretación de diagramas de circuitos o de un grupo de instrucciones a través de, por ejemplo, un examen escrito. Para evaluar la integralidad de la competencia, se necesitará utilizar ambos métodos y tal vez algunos otros. Las razones para seleccionar los métodos más directamente relacionados con lo que se pretende evaluar son: asegurar que los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos estén apropiadamente dirigidos; y asegurar que los criterios que se usarán para el juicio de evaluación estén claros para los alumnos. Además, los recientes estudios en psicología cognitiva sugieren que la resolución de pro-

blemas está siempre sujeta a contextos específicos, y que quienes resuelven problemas confían en estrategias específicas más que en estrategias generales.

Hay una creencia extendida en quienes siguen un enfoque basado en competencias, acerca de que el uso de evaluaciones de desempeño es condición *suficiente* para una mejor evaluación. Pero aun si el uso de tales tipos de evaluación ayuda a los formadores a reflexionar en cómo conseguir que los alumnos formulen y resuelvan problemas –esto es, estimular un aprendizaje real–, un énfasis tal en la evaluación de desempeño no es en absoluto suficiente para incrementar el logro del estudiante.

Usar una amplia base de evidencias para inferir la competencia.

Una mezcla de métodos deberá ser usada para proveer evidencia suficiente de la cual inferir el logro de competencias. Mientras más estrecha es la base de la evidencia, menos generalizable es para el desempeño de otras tareas. Por ejemplo, en la mayoría de las profesiones, el desempeño en pruebas con papel y lápiz será probablemente estrecha para una evaluación de la competencia ocupacional.

En resumen, el enfoque de la evaluación basada en competencias:

enfatisa el desempeño, exige una mayor variedad de evidencia que la requerida por los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa.

Para sistemas de formación profesional de amplia escala, este enfoque tiene un problema obvio: su aplicabilidad. Por ejemplo, puede ser bastante más difícil generalizar métodos variados de evaluación que recurrir a exámenes escritos –especialmente aquellos que se basan en la memoria de hechos. Además, es más fácil demostrar que los exámenes escritos son imparciales– ¡aun cuando puedan no ser válidos! El balance entre la credibilidad externa y la validez es importante cuando la legitimidad de las certificaciones todavía no ha sido establecida.

3.4 Pasos para desarrollar una estrategia de evaluación basada la competencia – un estudio de caso

Diferentes pasos necesitan seguirse en el desarrollo de una estrategia de evaluación basada en competencia:

- Agrupar de alguna manera los elementos de competencia y los criterios de desempeño (esto probablemente conducirá a integrar elementos de competencia y criterios asociados en unidades de competencia más comprehensivas).

La competencia no puede ser observada directamente, pero puede ser inferida del desempeño

5 5

- Analizar los métodos de evaluación disponibles para concentrarse en aquellos que tienen el potencial más grande para una evaluación directa e integrada.
- Analizar los métodos disponibles a la luz de cuestiones prácticas, tales como el tiempo y los recursos con los que se cuenta.
- Redactar una tabla de especificación que vincule el método con las competencias que cada uno evaluará.

5 6

La manera en que se ha hecho esto se muestra a continuación para el caso de la evaluación de algunas competencias de pilotos de aviación. La tabla muestra las cuatro principales categorías de competencia que fueron identificadas, y para cada una de las categorías se indica el método de evaluación usado. Es digno de notar que mientras el énfasis está en métodos directos de evaluación, también se destaca la variedad de métodos utilizados.

Las decisiones de evaluación listadas en la tabla estarán finalmente basadas en el juicio subjetivo del profesional, pero es un juicio que se apoya en la experiencia. En última instancia, juzgar la calidad del

La naturaleza del desempeño competente trasciende la simple verificación de la realización de tareas de acuerdo con criterios precisos

desempeño de los candidatos será un asunto de juicio profesional del formador, basado en decisiones acerca de la cantidad y el tipo de evidencia requerida. Esta conclusión está bastan-

te lejos de las expectativas de simplicidad que algunos de los defensores del enfoque de las competencias abrigan. Pero ella representa también un avance considerable respecto de las evaluaciones tradicionales, ya que des cansa en inferencias profundas acerca de la relación entre conocimiento y práctica profesional. Para este enfoque, la naturaleza del desempeño competente trasciende la simple verificación de la realización de tareas de acuerdo con criterios precisos. Por ello debe responder a los problemas de confiabilidad con mayor cuidado. Muchos de estos temas requieren ser abordados a través de programas de formación de formadores centrados en las tareas de evaluación.

El paso final en el desarrollo de una estrategia de evaluación incluye, precisamente, temas de gestión tales como formación de evaluadores (que se vincula con el paso previo: la formación permite salvaguardar la confiabilidad del juicio evaluativo), desarrollando manuales para evaluadores y evaluados, revisando procedimientos y demás.

3.5 Lecturas adicionales

Atkins, M J, Beattie, J y Dockrell, W B (1993) *Assessment issues in higher education*. Sheffield, UK: Employment Department.

Este es uno de los pocos libros disponibles en la actualidad que examina temas de evaluación desde

**ALGUNOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
PARA PILOTOS DE AVIACIÓN**
(de Hagar, Athanasou y Gonczi 1994)

CATEGORÍAS	MÉTODOS DE EVALUACIÓN
<i>DESEMPEÑO TÉCNICO OBSERVABLE</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seis meses de prueba en simulador (mínimo de 1500 horas) ✓ Seis meses prueba de ruta ✓ Renovación de licencia ✓ Seis meses de prueba asimétrica (por ejemplo falla de motor) ✓ 90 días para completar los requerimientos de una guía no direccional ✓ Un rango de radio de omnidireccional VHF y sistema de aterrizaje ✓ 90 días para completar los requerimientos para el despegue y el aterrizaje, tanto de día como de noche ✓ Cinco horas de instrumentos de tiempo de vuelo ✓ Chequeo médico ✓ Evaluación en vuelo de prueba por el capitán o el simulador
<i>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Simulador ✓ Problemas durante el vuelo evaluados por prueba del capitán
<i>CONOCIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistemas de aviación - cuestionario oral ✓ Exámenes de aviación civil (meteorología, planificación de vuelo, legislación aérea)
<i>ACTITUDES HÁBITOS DE TRABAJO</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionario oral sobre la política y los requerimientos de la compañía

5 7

una perspectiva basada en competencias. Aunque escrito para la educación superior, también trata temas de formación profesional.

evaluación de la competencia. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 19 (1) 3-16

Hagar, P, Gonczi, A y Athanasou, J (1994) Temas generales acerca de la

Aunque escrito para la educación superior, este documento trata aspectos relevantes a la educación

profesional y es una introducción ideal para la evaluación basada en competencia.

Wolf, A (1994) *Competency-based assessment*. Milton Keynes, UK.: Open University Press.

Un registro extenso de los principios y prácticas de la evaluación basada en competencia, incluyendo una crítica útil de sus ventajas y desventajas.

4. EL RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS

5 8

El Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP), también llamado Acreditación de Aprendizajes Previos (AAP), es un proceso orientado a la acreditación de aprendizajes obtenidos o habilidades adquiridas fuera de las instituciones educativas formales. Las personas frecuentemente desarrollan habilidades y conocimientos a través del trabajo comunitario voluntario, o a través de la formación informal dentro de una empresa, o a través de cursos que no dan créditos. RAP enfatiza lo que una persona sabe o puede hacer, más que cómo o cuando él o ella lo aprendieron.

El RAP se lleva a cabo usualmente a través de lo que una persona ha aprendido o puede hacer en relación con los estándares requeridos por el curso pertinente. *No es*, sin embargo, un procedimiento para otorgar crédito a la experiencia de vida.

4.1 ¿Por qué la evaluación debería tomar en cuenta el aprendizaje previo?

Quienes ofrecen formación profesional deben tomar en cuenta el aprendizaje previo como una práctica educativa importante: a través de ella los estudiantes pueden ser capaces de progresar más rápidamente, y no se verán forzados a “aprender” cosas que ya saben. El uso del RAP para la admisión tiene también el potencial de beneficiar a estudiantes mujeres, y a aquellos con desventajas socioeconómicas, quienes pueden ser capaces de demostrar sus habilidades y conocimientos aun cuando carezcan de calificaciones formales. Hay beneficios financieros también: tanto los estudiantes como el país pueden ahorrar dinero y esfuerzos gastados innecesariamente.

En un contexto más amplio, las discusiones focalizadas en el RAP también han servido en algunos países como un puente entre las empresas y los proveedores de formación profesional, promoviendo una formación más efectiva y mejor reconocida.

4.2 Temas conectados con el aprendizaje previo

Para llevar a cabo exitosamente el RAP, es necesario clarificar un número de cuestiones acerca del aprendizaje –tanto de conocimientos como de habilidades– a fin de identificar los principios de evaluación que guiarán una práctica exitosa. Algunas preguntas

que ayudan a clarificar los temas necesarios son (tomadas de Cohen et al. 1994):

- ¿Para qué exactamente es este reconocimiento? ¿Cuán relevante es el contexto en el que ha sido adquirido el aprendizaje?
- ¿Qué elementos del “currículum oculto” son incluidos en el proceso de evaluación?
- ¿Puede este aprendizaje haber sido adquirido fuera de una situación de aprendizaje formal?
- ¿Hay circunstancias en las que el aprendizaje efectivo puede ser solamente obtenido dentro de una estructura educativa formal?
- ¿Qué tipo de aprendizaje externo es valorado y reconocido?
- ¿Cómo es evaluado el aprendizaje y por quiénes?

Nótese que las nociones de “riesgo” y “precisión” que antes se introdujeron son mucho más importantes en las evaluaciones para el RAP que en las evaluaciones corrientes. En efecto, la

variedad de modos en que el aprendizaje puede ser demostrado dentro de un marco de RAP flexible es mayor. Además, normalmente el RAP requerirá instancias de evaluación únicas, en la que el evaluador tomará una decisión sin un conocimiento del desempeño de la persona a lo largo del curso.

4.3 Métodos usados

Los evaluadores pueden usar una variedad de métodos para ver si una persona tiene las habilidades, la comprensión y conocimiento requeridos para aprobar un curso. La siguiente tabla (otra vez de Cohen et al. 1994) presenta un listado de posibles métodos con ejemplos sobre el uso de cada uno ellos. Aunque el listado se refiere específicamente al RAP, los métodos de evaluación sugeridos son pertinentes a la evaluación en general.

Quienes ofrecen formación profesional deben tomar en cuenta el aprendizaje previo como una práctica educativa importante: a través de ella los estudiantes pueden ser capaces de progresar más rápidamente, y no se verán forzados a “aprender” cosas que ya saben

59

MÉTODOS DE EVALUACIÓN

MÉTODOS DE EVALUACIÓN	PROPÓSITOS Y EJEMPLOS
ENTREVISTAS	<p>Clarificar temas planteados en la evidencia documental presentada y/o revisar el alcance y profundidad del aprendizaje. Puede ser particularmente útil en áreas donde el juicio y los valores son importantes. (Puede ser estructurado con preguntas determinadas o relativamente no estructuradas –semiestructuradas– sin preparación específica previa).</p> <p>Ejemplo: a un dibujante calificado que ha desempeñado tareas que requieren habilidades complejas, y está buscando una certificación avanzada en construcción, se le pide que explique las bases legales de ciertas normas de construcción.</p>

60

MÉTODOS DE EVALUACIÓN	PROPÓSITOS Y EJEMPLOS
<i>DEBATE</i>	<p><i>Confirmar la capacidad para sostener un argumento demostrando un conocimiento amplio y adecuado sobre la materia.</i></p> <p>Ejemplo: a un representante sindical de un sindicato nacional que busca que se le reconozcan sus competencias para la negociación con el objeto de obtener el grado de abogado, se le solicita que prepare un tema para el debate formal o que tome parte en un juicio simulado.</p>
<i>PRESENTACIÓN</i>	<p><i>Chequear la habilidad para presentar información de manera adecuada a la materia y a la audiencia.</i></p> <p>Ejemplo: a un funcionario judicial que busca obtener un título de abogado, se le solicita que explique la jurisprudencia existente en un caso legal sobre un tema particular.</p> <p>Ejemplo: un asistente de laboratorio con seis años de experiencia con ICI que está buscando el RAP en una materia de laboratorio en el primer año de química, explica las bases teóricas de un experimento.</p> <p>Ejemplo. Un docente técnico con dedicación parcial y ocho años de experiencia en empresas ha presentado videos de un curso introductorio y registros de evaluación de un taller realizado durante los últimos seis meses. Aspira a un certificado en docencia. El postulante escribe/presenta una clase para principiantes sobre una materia compleja específica.</p>
<i>EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO</i>	<p><i>Evaluar las aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado de manera correcta y segura (en un medio simulado o en el taller de laboratorio o en el lugar de trabajo)</i></p> <p>Ejemplo: El postulante usa equipo de laboratorio específico para realizar un experimento y explica los hallazgos por escrito.</p> <p>Ejemplo: se le pide al postulante que explique los fundamentos de una secuencia de tareas llevadas a cabo usando equipamiento completo.</p>
<i>EXAMEN</i>	<p><i>Evaluar los conceptos y habilidades básicas y aplicarlos usando ejemplos prácticos. (Puede ser una examen final o parcial de una materia)</i></p> <p>Ejemplo: un administrativo que ha trabajado en la misma empresa durante 12 años en la oficina de registros contables, busca reconocimiento de sus aprendizajes para la asignatura introducción a la contabilidad financiera</p>

MÉTODOS DE EVALUACIÓN	PROPÓSITOS Y EJEMPLOS
EXAMEN ORAL	<p><i>Chequear la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples. (Para estudiantes de posgrado esto podría tomar la forma de examen oral).</i></p> <p>Ejemplo. Un maestro multilingüe busca una certificación en lengua por medio de un examen oral.</p>
ENSAYO	<p><i>Chequear la calidad y el estándar de escritura académica y el uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente, y confirmar la extensión, comprensión y transferencia de conocimiento y evaluación crítica de ideas. (Los ensayos pueden ser similares en extensión o formato a los ensayos académicos formales diseñados para los estudiantes inscriptos).</i></p> <p>Ejemplo. El postulante ha leído y hecho tres Unidades de Educación Continua en Historia Europea y busca el RAP como parte de un curso de Arte.</p>
EJEMPLOS DEL TRABAJO HECHO, DESEMPEÑADO O DISEÑADO	<p><i>Chequear la calidad del trabajo, la relevancia para la acreditación buscada y la autenticidad de la producción (a menudo comparado con entrevistas o con examen oral).</i></p> <p>Ejemplo: el postulante ha trabajado en la producción de videos y tiene muchos ejemplos de videos producidos. Busca acreditación en comunicación visual para el diseño y producción de videos.</p> <p>Ejemplo: el postulante ha desarrollado el diseño del prototipo de una máquina eficiente en el uso de energía, y busca un crédito no específico en un curso no relacionado.</p> <p>Ejemplo: el postulante busca acreditar habilidades de escritura para obtener un título en comunicación a partir de trabajos publicados y de su experiencia como editor de una revista técnica y otros trabajos independientes.</p>
PROYECTOS ESPECIALES	<p><i>Puede ser usado para una variedad de propósitos – para añadir más fluidez al conocimiento y a las habilidades, para completar aprendizajes o para ampliar el aprendizaje previo.</i></p> <p>Ejemplo: un programador experimentado en computación conoce dos de los tres componentes del currículum de un curso. El postulante acuerda completar el tercer método a través de un proyecto de trabajo y presentar la evidencia en dos semanas.</p>

6 1

MÉTODOS DE EVALUACIÓN	PROPÓSITOS Y EJEMPLOS
<i>REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</i>	<p><i>Asegurar que el conocimiento y la capacidad de análisis de la literatura pertinente se encuentran en un nivel satisfactorio. (Esto es a menudo usado cuando el postulante tiene aprendizajes acreditables, pero carece de puntos de vista específicos que son prerrequisitos para los estudiantes inscriptos y son básicos para estudios futuros en el área).</i></p> <p>Ejemplo: una enfermera de muchos años de experiencia, tanto en enfermería como en administración de la salud, busca obtener un crédito para un título en ciencias de la salud. A través del RAP, todas las materias clínicas y la mayoría de la teoría introductoria son acreditadas en los niveles altos. Se requiere que conozca, lea y analice críticamente un texto básico importante para el área.</p>
<i>REVISIÓN COMENTADA DE LA LITERTURA</i>	<p><i>Para conocer el rango de lecturas realizadas por el postulante y asegurar el rango apropiado de lecturas para los requerimientos de la materia (esto es particularmente adecuado para las evaluaciones posgrado)</i></p> <p>Ejemplo: el postulante busca acreditar aprendizajes en varias materias de Ciencias Agrarias a partir de su trabajo en campo, realizado con un equipo de investigación y desarrollo durante tres años para el que ha estado realizando un conjunto de lecturas durante varios años, relacionados con los problemas que surgían en el transcurso de las visitas al campo. Ha realizado básicamente resúmenes de contenido, pero también ha comparado diferentes enfoques y ha anotado reflexiones acerca del modo en el que los temas son presentados y su utilidad para los problemas en los que ha intervenido. Se le pide al postulante que complete esta tarea utilizando un enfoque más sistemático.</p>
<i>INFORMES, CRÍTICAS, ARTÍCULOS</i>	<p><i>Para indicar el nivel de conocimiento y evaluar habilidades para el análisis y la escritura y temas de actualidad en un área.</i></p> <p>Ejemplo: un postulante del sector público presenta un conjunto informes escritos hace pocos años acerca de la materia. Se le puede dar al postulante un informe del gobierno actual y pedirle que lo critique desde el punto de vista de un grupo particular.</p> <p>Por ejemplo: un cuidador de animales que ha sido reconocido en investigación de enfermedades específicas de animales nativos, busca créditos para una materia introductoria en ciencias veterinarias.</p>

MÉTODOS DE EVALUACIÓN	PROPÓSITOS Y EJEMPLOS
PORTAFOLIO	<p><i>Para validar el aprendizaje de los postulantes proveyendo una colección de materiales que reflejan el aprendizaje anterior y los logros. Incluirá el trabajo propio, las reflexiones sobre la propia práctica y la evidencia indirecta de otros que están calificados para comentarlo. El portafolio identificará las conexiones pertinentes entre el aprendizaje y el crédito específico o no específico buscado.</i></p> <p>Ejemplo: el postulante ha trabajado de manera voluntaria como presidente de un grupo de cuidado de niños de una comunidad local, como secretario del comité de padres de la escuela secundaria local, y como director de producciones musicales de las escuelas secundarias locales. Busca que se le acredite lo que sabe para obtener el título docente. El postulante también tiene alumnos de música privados que aprenden piano, clarinete y flauta, y que han logrado buenos resultados en sus exámenes del Conservatorio. El postulante busca consejo sobre qué le podría ser acreditado.</p>

4.4 El proceso RAP

El proceso de evaluar una postulación de un estudiante involucra un número de etapas: información preliminar y orientación, preparación de la postulación, evaluación y acreditación, orientación posterior a la evaluación, y registro de los resultados del RAP. Para más detalle sobre cada uno de estos pasos, ver Cohen et al. (1994) y Simosko (1991).

Es necesario también clarificar exactamente sobre qué bases será dado el crédito, e identificar el modo más efectivo de conducir las evaluaciones en un área particular. RAP puede ser altamente recomendable en un buen número de escenarios educativos.

4.5 Lecturas adicionales

Simosko, S (1991) Accreditation of prior language: a practical guide for professionals. London: Kogan Page.

Whitaker, U (1989) Assessing learning: standards, principles and procedures. Philadelphia: Council of Adult and Experiential Learning.

Estos dos libros sirven como una introducción al RAP (también llamado acreditación del aprendizaje previo o evaluación del aprendizaje previo), y explican con mayor detalle el proceso involucrado.

Cohen, R, Flowers, R, McDonald, R y Schaafsma, H (1994) Learning from

experience counts. Parte II (pp 1-55) of Recognition of prior learning in Australian universities. Higher Education Division Occasional Papers Series. Canberra: Australian Government Publishing Service. (También disponible como: Cohen, R, Flowers, R, McDonald, R y Schaafsma, H (1993) Learning from experience counts: Sidney: University of Technology, Sydney)

Este informe aborda los principios subyacentes del reconocimiento del aprendizaje previo (incluyendo por qué es importante) y temas que necesitan ser considerados en la implementación de un sistema de reconocimiento del aprendizajes previos. Aunque escrito para universidades, sus ideas pueden ser completamente aplicadas a cualquier sector de la educación.

6 4

5. LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE DIVERSAS INSTITUCIONES

Gran parte de las discusiones de este libro han supuesto que aunque las políticas y procedimientos de evaluación puedan definirse a nivel del sistema, la conducción de la evaluación es responsabilidad de los formadores en escuelas e instituciones formativas. Esto no siempre es el caso. Mientras las secciones previas se han centrado en el proceso de evaluación en general, esta sección está dedicada a específicamente a los procesos de evaluación de mayor escala, tal como se implementan en muchos países.

5.1 Aprendizaje, competencia y reconocimiento

Las secciones previas han expuesto un nuevo enfoque de la evaluación en la formación profesional: un enfoque en el que se otorga un reconocimiento mucho más fuerte que el acostumbrado a la conexión entre evaluación y aprendizaje; en el que el énfasis está colocado en la demostración de competencias; más que en la comparación con otros; y en el que las habilidades y conocimiento de los estudiantes pueden ser reconocidos, más allá de la forma y el lugar en el que fueron obtenidos.

Sin embargo, cuando un amplio número de estudiantes que recorren diversas instituciones necesitan ser evaluados, hay dificultad en adoptar estas ideas. En estos casos, las relaciones entre evaluación y aprendizaje se tornan problemáticas. En efecto, esta forma de evaluación puede, sin duda, incidir poderosamente en el modo en que los estudiantes eligen aprender, pero para hacerlo ya no cuentan con el intercambio cotidiano entre el formador y el estudiante que permite hacer de la evaluación formativa una ayuda importante para el aprendizaje. La evaluación de la competencia, por otra parte – y en nuestro actual estado de conocimientos-, pierde muchos aspectos importantes que, en estos contextos, se vuelven irrealizables. Como Elley (1994) ha señalado en su artículo sobre evaluaciones transversales a muchas instituciones:

“Hay una tensión inevitable aquí entre la libertad del formador para seleccionar el material que es apropiado para un grupo de estudiantes específico, y la uniformidad de temas y condiciones de prueba necesarias”.

Esto es, la evaluación de competencias separada de contextos específicos, y desarrollada en escenarios estandarizados y abstractos, estructurados con límites de tiempos fijos para todos, y basados en una particular selección de materias y tópicos a ser evaluados, es problemática.

A pesar de estos comentarios, no obstante, los procedimientos de evaluación de amplia escala son a menudo usados en muchos países, en los que se los considera como el mejor modo hasta ahora conocido para asegurar uniformidad de estándares. Por esta razón, este tema ha sido incluido en esta monografía. En esta situación la evaluación es tanto sumativa como “externa”, y el sistema de evaluación suele ser operado por una autoridad que administra y controla un sistema nacional o regional de instituciones educativas o de formación. La evaluación formativa, por su parte, necesariamente se desarrolla en las instituciones como parte integral de sus programa de enseñanza.

Es probable que las autoridades de evaluación externa tengan procedimientos altamente organizados para procesar evaluaciones y sistemas operacionales detallados capaces de lidiar

con un amplio rango de eventualidades, algunas de las cuales solo raramente ocurrirán. Tales autoridades a menudo responden y reflejan políticas nacionales sobre educación y formación, y deben responder por sus actos ante el gobierno.

Los sistemas de evaluación externa proveen información a los principales involucrados: estudiantes, formadores y aquellos que toman decisiones de contratación en el mercado de trabajo, y de selección para el ingreso a la educación superior.

5.2 *Objetivos y políticas*

La evaluación externa a nivel de sistemas, generalmente es llevada a cabo por organismos de evaluación externos –normalmente una agencia completamente independiente de las instituciones en las que están inscriptos los estudiantes. El objetivo de tales organismos es garantizar pruebas válidas y servicios de evaluación relacionados que sean, confiables, públicas, de alta calidad y de costos razonables para organizaciones educativas, formativas, industriales y comerciales de su jurisdicción.

Dentro del sistema de evaluación algunos componentes son administrados externamente por tales organismos y corregidos por evaluadores entrenados y controlados por él. Estos usarán generalmente exámenes escritos que se conocerán en el momento de la prueba. Otros componentes de la evalua-

6 5

ción pueden ser definidos centralmente, pero implementados por los formadores y docentes de las instituciones (generalmente evaluaciones prácticas y asignaciones de tareas a desarrollar por los candidatos). Los sistemas de evaluación externa a lo largo del mundo usan normalmente una combinación de evaluaciones externas implementadas por evaluadores calificados y evaluaciones realizadas por los propios formadores en las instituciones.

Las autoridades responsables de la administración de evaluaciones externas actúan en el ámbito público, están bajo escrutinio, y son usualmente monitoreadas y reguladas por el gobierno. Tanto en el caso en que esta organización sea una empresa o una agencia de gobierno, tendrá que operar bajo restricciones de costo-efectividad. Las evaluaciones deberán justificarse técnicamente en su viabilidad, tanto frente a la conducción de dichas organizaciones, como frente a los centros eva-

luadores con los que éstas se encuentran vinculadas. Las evaluaciones deberán satisfacer las necesidades de todos los tipos de estudiantes que busquen calificaciones de cualquier nivel y satisfacer, al mismo tiempo, los imperativos políticos, económicos y sociales del gobierno. Además, la administración del sistema debe asegurar que los resultados de los candidatos sean precisos y equitativos y entregados a tiempo.

Se necesitarán reglas administrativas relacionadas con una variedad de situaciones –por ejemplo, si la admisión de algunos candidatos puede ser rechazada, la prohibición de combinar determinadas materias, la aceptación de ingresos tardíos, políticas de reintegración de cuotas por abandono, transferencia de candidatos entre los centros, arreglos especiales para candidatos con necesidades especiales, y acuerdos para candidatos que están ausentes de una parte de la evaluación debido a enfermedades.

6 6

LA SECUENCIA DE EVALUACIÓN

El organismo evaluador

El organismo evaluador (OE) es un cuerpo aprobado por el gobierno que conduce las evaluaciones para el otorgamiento de certificados de educación general, formación profesional y técnica a estudiantes de nivel secundario y postsecundario de educación. El organismo publica sus programas (currícula o cursos de estudio o formación) antes de las sesiones de evaluación para permitir la preparación completa de los candidatos que se postulan para las evaluaciones. Además, ofrecen de manera apropiada recursos de apoyo, guías y materiales apropiados. La información detallada acerca de la dirección del proceso de evaluación es publicada y distribuida a los centros.

El registro de los centros

Las escuelas, institutos y organizaciones que deseen ingresar como evaluadores, deben registrarse ante el OE como centro de evaluación (CE). Para obtener la aprobación dicho organismo solicita al centro que provea detalles sobre el tipo de institución, el rango de edad de los estudiantes, información completa sobre condiciones de seguridad para el almacenamiento y cuidado de los exámenes, datos sobre las instalaciones disponibles para evaluaciones prácticas, nombres y direcciones y datos sobre las personas responsables. Antes de la aprobación, un inspector entrenado que trabaja para el organismo de evaluación visita el centro.

Responsabilidades de los Centros

El director de la escuela, instituto, o centro asume la responsabilidad de:

- Designar un responsable que conducirá las evaluaciones en el centro y mantendrá la correspondencia con el OE (incluyendo la correspondencia sobre los estudiantes).
- Garantizar condiciones de seguridad para la recepción y revisión y almacenamiento de las pruebas (lo que incluye la disponibilidad de una cerradura segura, un sitio seguro o gabinete de acero en un lugar no accesible a personas no autorizadas).
- Disponer de la infraestructura y servicios completamente adecuados para recibir a todos los candidatos.
- Garantizar la conducción apropiada del proceso de realización de las pruebas.
- Designar un docente en cada materia que sea responsable de coordinar y estandarizar las correcciones de los componentes cuyo desarrollo se asigna a los centros.

El OE puede hacer visitas no anunciadas a los centros en cualquier momento para observar la administración de los componentes que tienen a cargo, la administración de los exámenes escritos, y los dispositivos de seguridad para el almacenamiento del material confidencial.

Los exámenes de ingreso

Los centros de evaluación deben indicar sus procedimientos de aceptación de candidatos y el número estimado para cada materia. Solamente aquellos centros que envíen un formulario con el número estimado de candidatos recibirán automáticamente la documentación para inscribirlos y reunir los antecedentes de cada uno.

Las principales formas de inscripción y registro asumen uno de los cuatro modos siguientes: el llenado de un formulario de ingreso, la presentación de una planilla impresa en computadora, la presentación de un diskette más una copia ingresada al disco duro, un envío por correo electrónico.

6 7

Documentación de ingreso y procedimientos de control

El Informe de Ingreso es un documento clave ya que permite chequear la información crucial sobre cada uno de los candidatos. Este documento enumera los componentes en los que el candidato aspira a ser evaluado, las fechas de las pruebas (para las pruebas escritas un tiempo determinado y para otras pruebas un periodo fijo de tiempo), el nombre y apellido, el sexo y la fecha de nacimiento. Los datos personales serán incluidos en el Informe de Resultados y en el Certificado, a menos que el OE reciba una notificación que los corrija. Una copia del Informe de Ingreso es entregada al centro y otra al candidato.

Los candidatos deben traer sus Informes de Ingreso a todas las sesiones de la evaluación a las que asistan.

El OE envía a los centros los formularios de corrección a los Informes de Ingreso a los centros, para que éstos indiquen cualquier detalle personal o error que pueda haberse producido.

El formador y la tarea de evaluación

Dentro de un sistema de evaluación externa, hay disposiciones que el formador/tutor deberá respetar en la implementación de las pruebas. Usualmente, estas disposiciones se traducirán en guías de trabajo escritas, proyectos, evaluación de habilidades prácticas (para actividades de oficios, mecanizado, catering) y el desempeño de habilidades (en áreas tales como música, deportes, producción de imágenes). El organismo evaluador suministra las regulaciones, orientaciones e informaciones que el trabajo de los formadores evaluadores/tutores requiere.

- Cronograma para la realización de los trabajos
- Autenticación del trabajo de los candidatos
- Título requerido para el docente evaluador
- Disposiciones para estandarizar la corrección de las pruebas
- Moderación externa de la corrección
- Identificación de las prácticas
- Llenado de hojas de corrección que se enviarán al organismo evaluador

El OE espera el mismo nivel de rigor en la seguridad y confiabilidad de las evaluaciones llevadas adelante por los centros, que el que se requiere para las pruebas administradas a nivel central.

SISTEMAS REGULATORIOS

La regulación de la evaluación externa se da en tres niveles. A continuación se describe cada uno de ellos:

Regulación de los centros de evaluación por parte del Organismo Evaluador

La administración de las evaluaciones externas es un proceso complejo. El OE externo necesita obtener datos precisos acerca de los candidatos y hacerlo en los plazos previstos. Los centros de evaluación necesitan información precisa y específica acerca de qué hacer y cuándo hacerlo, para gestionar todas las actividades involucradas en el proceso: la supervisión y control de los exámenes, la preparación de los candidatos para la evaluación, las actividades de evaluación de los candidatos.

La persona responsable de conducir las evaluaciones en cada uno de los centros –los directores de las pruebas–, requieren también de información detallada y específica para llevar adelante las rutinas administrativas y los casos especiales (incluyendo en ellos casos de mala práctica y pérdida de evaluaciones).

Autorregulación de los organismos evaluadores a través de sus propios procedimientos y documentos de orientación elaborados sobre la base de un "Código de Buenas Prácticas"

Crecientemente, las organizaciones que ofrecen servicios de evaluación sobre una base comercial han producido sus propios códigos de autorregulación de sus conductas. Algunos de éstos siguen estándares internacionales, tales como las normas ISO 9000. Es buena práctica para los OE declarar de manera pública, formalmente documentada y accesible, cuáles son sus políticas, principios y prácticas. Un documento tal establece lo que debería ocurrir y las razones por las cuales esto debe ser así. En Inglaterra y Gales, los OE de la educación general, profesional y técnica han producido documentos y procedimientos públicos que establecen cómo conducirán sus empresas.

La regulación por autoridades externas

Aunque la práctica varía de país a país, suelen ser los gobiernos quienes monitorean a los OE externos, ya sea directamente o a través de una autoridad designada. Las autoridades reguladoras están facultadas para aprobar programas e instrumentos para monitorear el proceso de evaluación, a través de procedimientos documentados y de la observación directa de los procesos. Ellas son responsables de producir informes retrospectivos sobre las evaluaciones realizadas, de conducir estudios comparativos sobre las mismas en distintas áreas y OEs, así como también de investigar el uso de los estándares a lo largo del tiempo. Las autoridades de reguladoras del sistema de evaluación externa pueden visitar los centros para evaluar sus conductas en las evaluaciones y visitar los propios OE. Ellas pueden elaborar informes confidenciales dirigidos a los OE, así como también informes públicos dirigidos a la comunidad en general.

69

5.3 La administración de exámenes externos – un estudio de caso

La mayoría de los organismos de evaluación del mundo operan sistemas similares. El resto de este capítulo describe un sistema de evaluación externo genérico aplicable a evaluaciones de todo tipo. La secuencia sigue el orden del proceso de evaluación externa.

5.4 Temas generales

Precisión de los datos

En el momento en que el Formulario de Ingreso está completo, toda la información relacionada con el candidato debe ser procesada y entregada de modo correcto. Los datos dados en este formulario son ingresados a una base de datos en la computadora, ya sea de manera electrónica o manual. Cualquier cambio de los datos que se produzca después de este momento debe ser convenido con el personal del OE. La corrección manual de errores en cualquiera de las etapas posteriores es cara.

Plazos

Dado que cada sesión de evaluación se desarrolla con plazos precisos, es esencial que todos los que participan en el proceso (el personal del organismo evaluador, los responsables de la impresión de los materiales, los for-

madores, los que toman las pruebas, los servicios postales locales y nacionales) sepan qué tareas tienen que ser completadas y en qué fecha.

Seguridad

La seguridad es un aspecto crítico de la administración. Debe haber resguardos contra los fallos en la información a través de todas las etapas, desde la escritura de los cuestionarios, y sus esquemas de corrección impresos, la distribución a través del correo u otros sistemas, y el almacenamiento en las instituciones, hasta la conducción de la evaluación. Las técnicas para alcanzar altos niveles de seguridad varían de acuerdo a la cultura y los valores de la nación involucrados.

Distribución postal

En algunos países, el servicio de distribución (por ejemplo a través del correo) es un método perfectamente seguro de envío de materiales sensibles a los centros de evaluación. En otros países, son usados otros métodos (tales como la distribución directa por parte del personal del OE). Deben desarrollarse procedimientos específicos para asegurar que, una vez que es evaluado el trabajo del candidato, la información (por ejemplo, las correcciones o calificaciones los grados) no se pierda en el sistema de distribución. (Por ejemplo, enviando al OE el trabajo evaluado de los candidatos en un envío separado del que se utiliza para las hojas con correcciones los examinadores).

7 0

Control de calidad

Para ser justos con los candidatos, los cuestionarios de las pruebas y las asignaciones de tareas (junto con los criterios para evaluarlos) deben ser de alta calidad, los examinadores deben ser seleccionados, entrenados para corregir siguiendo el mismo estándar, y los controles de su corrección deben ser realizados en varias etapas del proceso de evaluación. Toda toma de decisión necesita ser controlada dos veces, particularmente las decisiones sobre el ajuste de las correcciones, la ponderación de los componentes de la evaluación o el establecimiento de niveles de logro.

Apelaciones de los resultados

La mayoría de los sistemas de evaluación permite a los candidatos o formadores apelar un resultado dado. El OE puede organizar servicios tales como la revisión de la corrección, la reevaluación del trabajo del candidato, o un informe escrito sobre el logro obtenido por el candidato. Al menos en un país, Nueva Zelanda, los trabajos corregidos son regresados a los candidatos directamente de manos del examinador. Este sistema abierto ha dado como resultado pocas recusaciones de los resultados.

5.6 Lectura adicional

Eckstein, MA y Noah, HJ (1993) *Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and*

Practice. Newhaven: Yale University Press.

Esta es una revisión de ocho sistemas de examinación: de EEUU, China, Japón, Alemania, Inglaterra y Gales, Francia, Suecia y la ex Unión Soviética. Las comparaciones se realizan siguiendo el formato, contenido y estilo de las preguntas de examen, el modo en que cada país mide el éxito académico y controla los exámenes, la manera en que inciden en el sistema de educación, y el modo como los resultados inciden en al *status* social posterior y en las oportunidades de empleo de los estudiantes.

The School Curriculum and Assessment Authority (1994) *Code of Practice for GCE A and AS Examinations*. Reference P16/94/068. London Central Office of Information SCCU J06-3134; and *Code of Practice for GCSE Examinations*. Reference KS4/94/046.

Estos folletos han sido escritos para promover la calidad y consistencia en el proceso de evaluación a lo largo de todos los organismos evaluadores que ofrecen exámenes General Certificate of Education Avanzado (GCEA) y Suplementario Avanzado (AS) y GCSE. Ellos están diseñados para asegurar que los estándares de certificación son constantes en cada materia a lo largo de diferentes juntas de evaluación, entre dife-

7 1

rentes programas, y de año a año.

Ellos cubren la preparación de los cuestionarios y esquemas de corrección, la estandarización de la corrección, la evaluación y moderación de trabajos, la calificación y certificación, las relaciones entre los organismos evaluadores y de éstos con los centros de evaluación.

GCE Boards and GCSE Examining Groups (1994). Instructions for the Conduct of Examinations (for use in

all examinations operated by GCE Boards and GCSE Examining Groups). Reference EXWP/ICE/9/93. (Copias disponibles del Director: Testing and Training Services, The Associated Examining Board, Stag Hill House, Guildford, Surrey GU25XJ, England).

El documento provee una guía a las escuelas e instituciones formativas sobre la administración de exámenes públicos, y cubre todas las etapas que insumen los procesos de implementación de exámenes externos. ♦

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boud, D (1992) Implementing student self-assessment. (*HERDSA Green Guide n° 5*) 2nd edition. Sydney, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australia.

Cohen, R.; Flowers, R.; McDonald, R.; Schaafsma, H. (1994) Learning from experience counts. Part II (pp 1-55) of Recognition of prior learning in Australian universities. *Higher Education Division Occasional Papers Series*. Canberra: Australian Government Publishing Service. (También disponible como: Cohen, R.; Flowers, R.; McDonald, R.; Schaafsma, H. (1993) Learning from experience counts. Sydney: University of Technology).

CSB (1994) Workplace assessor competency standards. Canberra, Australia: Assessor and Workplace Trainer Competency Standards Body.

Eckstein, M.A.; Noah, H. J. (1993) Secondary school examinations: international perspectives on policies and practice. Newhaven: Yale University Press.

Elley, W (1994) What is wrong with standards-based assessment? En: Peddie, R.; Tuck, B. (Eds) Setting the standards. Palmerston North, NZ: Dunmore Press p. 78-98.

Hagar, P.; Gonczi, A.; Athanasou, J. (1994) Assessment Technical Manual. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Hagar, P.; Gonczi, A.; Athanasou, J. (1994) General issues about assessment of competence. Assessment and Evaluation in Higher Education. V.19, n.1. p 3-16.

Simosko, S. (1991) Accreditation of prior learning: a practical guide for professionals. London: Kogan Page.

Wolf, A. (1994) Competency-based assessment. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.

7 2