

TENSIONES ENTRE UNA EVALUACION CENTRADA EN LOS RESULTADOS A UNA EVALUACION AUTENTICA DE LOS APRENDIZAJES

Carolina Cornejo Valderrama

ccornejo@ucm.cl

Rubén Vidal Espinoza

rvidal@ucm.cl

Facultad de Ciencias de la Educación

Rodrigo Ruay Garcés

rruay@gmail.com

Asesor Educacional

Universidad Católica del Maule

Talca - Chile

[Recibido: 10 abr. 2015 / Aceptado: 15 jul. 2015]

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema de la evaluación de los aprendizajes como una tensión que enfrenta el docente al momento de ejecutarla, del mismo modo intenta dialogar desde una práctica evaluativa enfocada en la obtención de resultados hacia una práctica evaluativa reflexiva centrada en los procesos y desempeños del estudiante. Uno de los mayores retos que enfrenta el docente que se desempeña en una institución formadora con currículos innovados es el cambio de la cultura evaluativa para hacerla coherente con el enfoque y modelo curricular. Esto debe traer consigo la actualización de los procedimientos de evaluación, para cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes. En la actualidad, no existen dudas de que las modalidades de evaluación empleadas por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducir el currículum, que sus contenidos, estrategias o la filosofía que orienta sus metas. Uno de estos enfoques es la evaluación auténtica, conceptualizada como parte integral y natural del aprendizaje. En esta modalidad se utilizan múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También, parte de la base de que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. Finalmente, se invita a la comunidad docente y estudiantil a acreditarla como procedimiento válido y confiable para evaluar los avances de los estudiantes y ayudarles a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

Palabras clave: enfoques de evaluación, evaluación auténtica, práctica evaluativa y aprendizaje.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of learning assessment as a stress facing teachers when run, just try to talk from an evaluative practice focused on achieving results towards a reflective evaluative processes centered practice and performance student. One of the biggest challenges facing the teacher who works in a training institution with innovated curriculum is changing the assessment culture to make it consistent with the approach and curriculum model. This should bring the updated assessment procedures to meet the objective of improving the quality of learning. Currently, there is no doubt that the assessment procedures used by educational systems have more force to drive the curriculum, its contents, strategies and philosophy that guides your goals. One approach is authentic assessment, conceptualized as an integral and natural part of learning. In this mode, multiple procedures and techniques used to assess the competence of students in their comprehensiveness and complexity, giving special relevance to everyday and meaningful activities that occur within the classroom. It also assumes that the permanent integration of learning and assessment by the students themselves and their peers, is an essential requirement of the process of construction and communication of meaning. Finally to accredit teacher and student community as valid and reliable for assessing the progress of students and help regulate the process of learning procedure is invited; ie, can understand, retroalimentarlo and improve it in its different dimensions and, consequently, provides teachers and faculty the opportunity to view and reflect on the impact of their own educational practices, all of which will, especially in improving quality of learning constructed by students.

Key words: approaches to assessment, authentic assessment, learning and assessment practice.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes es una de las temáticas más recurrentes en la actualidad, esta problemática va más allá de la preocupación del docente. Es una temática social que se ha instalado producto de los cambios curriculares, de la demanda de las familias y de la búsqueda de resultados que se le exige a la escuela, entre otras.

Hoy por hoy, la sociedad está demandando a la escuela que los estudiantes no solo aprendan conocimientos factuales, sino que además sean capaces de aplicarlos a su contexto sociocultural, en el que interactúan a diario y, además, que se desarrolle en ellos una actitud hacia el aprendizaje efectivo.

Es importante considerar que aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del estudiante en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza y evaluación basada en esta metodología.

Esta reflexión presenta el tema de la evaluación de los aprendizajes como una tensión que enfrenta el docente en el momento de su aplicabilidad, mantener una praxis evaluativa

enfocada en los resultados meramente cuantitativos o innovar hacia una praxis reflexiva de una evaluación auténtica, situada y con significado.

PANORAMA DEL CAMBIO DE ENFOQUE EN LA EVALUACION

Los procesos de evaluación educativa en nuestro país al igual que en muchas naciones del mundo, han acrecentado su importancia en las últimas décadas, en respuesta al crecimiento del sistema que ha ido asociado a profunda revisiones y significativas transformaciones (Schiefelbein y Schiefelbein, 2008), a todo nivel, desde la escuela básica hasta la educación superior.

Uno de los principales cambios paradigmáticos, de los procesos de evaluación en las escuelas del sistema educacional chileno, de los últimos tiempos, ocurre con la implementación de la reforma educacional, en ella se señala que la evaluación del grado de logro en los estudiantes de los objetivos fundamentales transversales constituye un proceso complejo, que requiere de la elaboración cuidadosa de procedimientos que permitan observar y registrar el desarrollo de las capacidades requeridas. Con esta perspectiva, el Sistema Nacional de Evaluación (SNE) señala, en el artículo N° 19 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) del Ministerio de Educación (MINEDUC), que deberá conformar para los objetivos fundamentales transversales criterios y procedimientos evaluativos de carácter cualitativos, distintos de los que habitualmente se emplean para constatar logros de aprendizajes cognoscitivos (2002).

A nivel de educación superior ocurre otro tanto; debido, en parte, a los cambios centrales que se generan en la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados de los aprendizajes expresados en términos de competencias (Cano, 2008), lo que implica cambios metodológicos de los sistemas de evaluación en contextos significativos y pertinentes al aprendizaje.

El concepto de competencia permite diseñar una pedagogía que conduzca al logro de aprendizajes significativos, a generar instancias educativas que combinen de manera integrada conocimientos, habilidades y actitudes para un desempeño adecuado y oportuno en diversos campos de actuación. En este sentido, se entiende que el aprendizaje basado en competencias tiende a modificar el clima de trabajo de las instituciones formadoras, ya que se requiere “de un marco curricular y estructural en el nivel macro y micro y un replanteo de las concepciones metodológico-didácticas y de innovaciones de campo” (Parra, 2008, p.179).

Al pensar en la evaluación por competencias, se debe recordar que se sustenta en los cuatro planes para el desarrollo de las capacidades: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996 p. 34), e implica el uso de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permitan al aprendiz realizar un reconocimiento de su nivel de idoneidad desde la mirada de otros y de sí mismo,

Esta inquietud conduce a profundizar sobre la necesidad de revisar los sistemas de evaluación, de modo que sea congruente con la línea curricular modular por competencias y permita desprenderse de la vieja práctica de evaluación de acuerdo al paradigma positivista tradicional, que resalta la importancia de la generalización y el establecimiento de relaciones causales (Cisneros 2008). En muchas instituciones de educación superior, la evaluación aún se realiza mediante el uso de escalas cuantitativas y principalmente pruebas de papel y lápiz (Feldman, 1986, 1989, Falk y Dov, 1971 en Cisneros, 2008). En análisis de la literatura referente a evaluación, revela que desde los años sesenta, la mayor parte de las evaluaciones de la enseñanza se realizan únicamente a través de cuestionarios administrados a los estudiantes y constituyen la única fuente de información (Kinney y Smith, 1992, Braskamp, Brandeburg y Ory, 1984, El- Haasan, 1995 en Cisneros, 2008).

Dentro de los distintos procedimientos que señala la literatura respecto de la evaluación por competencias, se encuentra el planteamiento de Parra (2008), quién señala: a) ejercicios de bandeja: se presenta una situación simulada que recrea una realidad educativa o laboral, que obliga al estudiante a proponer un plan de trabajo para responder a lo solicitado; b) pruebas situacionales: el aprendiz debe tomar decisiones frente a incidentes críticos, se visualiza la puesta en práctica de la competencia respecto de la rúbrica que da cuenta de la calidad y satisfacción en el uso de ella; c) test de ejecución de tareas: mide de manera enmascarada tendencias de comportamiento más significativas del evaluado y para ello debe interactuar ante un contexto definido experimentalmente; d) test de potencia: se parte de una tarea de contenido abstracto, numérico o verbal, y se obtiene el rendimiento máximo en aptitudes cognitivas y, e) pruebas de auto informe; el evaluado debe emitir un juicio de valor sobre un conjunto de enunciados que representan su comportamiento habitual.

Según lo que señala Ruay, Jara y López (2014), el panorama global de la evaluación como disciplina científica, puesta al servicio de la pedagogía para el logro de los aprendizajes, ha experimentado en las últimas dos décadas notables transformaciones en los ámbitos teórico y metodológico. En líneas esenciales, se puede sintetizar dichos cambios en dinámicas de tránsito progresivo desde: una racionalidad cuantificadora respecto del logro o cumplimiento de los objetivos previamente trazados por el profesor (inscritos en una lógica de rendimiento terminal que permita dar cuenta de un aprendizaje visto como un producto prefigurado de antemano) hacia una racionalidad procesual-contextual, que

busca identificar, en el transcurso del trabajo pedagógico, las singularidades propias del desarrollo de cada sujeto, intentando en dichas acciones evaluativas develar la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello, considerando el contexto de dicho proceso como una variable vital para desarrollar una acción evaluativa “auténtica”, para el logro de “aprendizajes significativos” (Condemarín y Medina, 2000; Ahumada, 2001; González, 2001; Darling – Hammond, 2002; Mateo, 2006; Stake, 2006).

LA EVALUACIÓN CONVENCIONAL FRENTE A LOS NUEVOS MODELOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA:

A principios de los ochenta, los problemas del sistema educativo americano impulsaron la elaboración de una reforma educativa que dio mucha importancia a la evaluación y convirtió a las pruebas estandarizadas en una herramienta estrella (Linn, 1995 en Bravo y Fernández, 2000). Los procedimientos de evaluación estandarizados se convirtieron en la norma para evaluar el logro de los estudiantes y en el único punto de referencia para tomar decisiones como permitir que un estudiante pase o no de curso, los efectos sociales personales de esta decisión se encuentran bien documentadas (Oakes, 1986°, Oakes, 1866, Jaeger, 1991).

Las recientes investigaciones sobre aprendizaje y cognición consideran al estudiante un participante activo en la construcción del conocimiento y en la comprensión y no un mero receptor de hechos y reglas de proceder, como señala Bravo y Fernández (2000), incluso la memorización requiere de organización para ser realmente efectiva. Esto cambia radicalmente el rol del profesor de trasmisor de conocimiento a mediador del aprendizaje, los estudiantes deben participar activamente en el proceso de pensamiento, en la organización y reorganización del conocimiento y en su propia evaluación.

CRÍTICAS A LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA:

La evaluación estandarizada a menudo mide sólo conocimientos declarativos dejando fuera todas las demás dimensiones del saber y del desarrollo del estudiante.

Se centran en el resultado y no en el proceso: No explican o no pueden dar cuenta del porqué de las diferentes ejecuciones, ni el proceso por el cual llegan los estudiantes a obtener un resultado correcto o incorrecto. No cubren adecuadamente el dominio evaluado. Muchas posibles respuestas siguen sin representar adecuadamente lo que se ha pretendido evaluar. Existen diferentes habilidades que no son evaluadas, tal como es relevado en el planteamiento de Gardner, respecto de las inteligencias múltiples, por lo que

se hace necesario incorporar un sistema de evaluación diferenciado y con características más auténticas.

La estandarización supone una muestra homogénea: los grupos-curso son una muestra muy heterogénea, con diferentes dominio del lenguaje, actitudes y valores. El formato de elección múltiple limita las evaluaciones y supone otras habilidades distintas a las evaluadas: con frecuencia dependen demasiado de las habilidades verbales de los estudiantes evaluados o en una única forma de ver el mundo. Se alejan de las verdaderas demandas contextuales al buscar la simplificación del proceso, el diseño de estos test hace difícil detectar cómo la gente desarrolla habilidades específicas en ambientes más complejos, más reales.

NUEVAS ALTERNATIVAS: LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

El término de “evaluación auténtica” agrupa todo un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, en que la respuesta no está limitada a la elección de una de las alternativas presentadas y el contexto es significativo. Para Messick (1998) en Serrano y Pons (2012) “la persona evaluada hace, crea o produce algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos” (p. 18). En la evaluación tradicional la respuesta es correcta o incorrecta, sin posibilidades de conocer el proceso por el cual esa opción es elegida.

Algunos autores apuntan otros requerimientos para hablar de evaluación auténtica. Según Sackett (1998) en Serrano y Pons (2012):

la tarea debe dar libertad al examinado, el material no debe ser estandarizado, han de ser los propios estudiantes los que elijan el momento de actuar para estar verdaderamente motivados, el evaluador debe necesariamente conocer a las personas que está evaluando, sus circunstancias vitales y su historia de ejecución de la tarea (p.18).

Bravo y Fernández (2000) señalan que cualquier alternativa al test de lápiz y papel entraría dentro del nuevo modelo. Por ejemplo, respuestas abiertas construidas frente a la elección de una alternativa, ensayos, realización de tareas que pueden simular el desempeño de un trabajo o ser verdaderas muestras de un trabajo que está realizando la persona evaluada (elaboración de un portafolio en el ambiente educativo).

Ahumada (2005) señala que:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos

más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos (p. 12).

A fines de la década de los años ochenta, se inicia en las escuelas norteamericanas el enfoque de evaluación alternativo denominado evaluación auténtica y las bases teóricas que sustentan este movimiento, según Condemarán y Medina (2000) en Ahumada (2005) y “tienen sus raíces en la concepción de aprendizaje significativo de Auesbel (1976), en la perspectiva cognocitiva de Novak (1983) y en la práctica reflexiva de Schön (1998)” (p. 12).

Tabla 1

Diferencias entre dos líneas de evaluación (Monford, Baughman, Supinski y Anderson, 1998)

	Evaluación Tradicional	Evaluación Auténtica
Objetivo	Clasificar a las personas en función de una puntuación alcanzada.	Evaluar el nivel de desarrollo de la habilidad a través de la actuación manifestada.
Medida	Tareas muy específicas y concretas. Las respuestas señalan habilidades subyacentes. Puntuación objetiva.	Tareas más amplias (ej. Resolución de un problema). Las respuestas señalan el dominio de una habilidad. Puntuación a partir de juicios de expertos.
Inferencias	Discrimina a las personas en función del nivel alcanzado en ciertas habilidades a partir de las puntuaciones.	Discrimina a las personas en función del dominio demostrado en habilidades específicas.
Desarrollo	Especificar los constructos que se pretende evaluar con el test. Ítems que maximicen la discriminación entre las personas.	Especificar el tipo de actuación y conocimiento relevantes para cierta habilidad. Tareas realista y referidas a un dominio específico.
Ventajas	Puntuación objetiva. Fiabilidad. Imparcialidad. Validez predictiva. Generalización de inferencia. Validez de constructo.	Puntuación en escala absoluta según el criterio de referencia. Recoge la complejidad de las habilidades. Refleja las diferencias cualitativas. Proporciona una buena información diagnóstica. Alta validez ecológica.
Desventajas	Puntuación en escalas, relativas, según grupo normativo. No recoge toda la complejidad de las habilidades evaluadas. Insensible a las diferencias cualitativas. Limitada información diagnóstica. No está directamente relacionada con los conocimientos y habilidades del mundo real.	Puntuación subjetiva. Muestra del dominio no representativa. Efectos del contexto sobre las puntuaciones. Escasa generalización de las inferencias. Injusta para las personas pertenecientes a bajo nivel socioeconómico.

Fuente: extraído de “La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica”, de Bravo, A. y Fernández, J., 2000, *Psicothema*, 12(2), 95 -99

CARACTERÍSTICAS DE UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Condemarín y Medina (2000) consideran que la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También, parte de la base de que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y de sus pares constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado.

La evaluación auténtica constituye un aporte al cambio de la cultura evaluativa. El nuevo enfoque curricular tiene por centro la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre. Se centra el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También, implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, de forma tanto individual como colaborativo.

Según Bravo y Fernández (2000), en una evaluación auténtica se realizan observaciones y registro de la ejecución de tareas pertenecientes a un dominio específico y no se pretende evaluar habilidades subyacentes. La demanda se asemeja más a una situación instruccional real, donde se presenta un problema pero no una alternativa cerrada para resolverlo. El estudiante, además, debe elaborar su respuesta, en otras palabras, estamos frente a un nuevo planteamiento de “la evaluación como una estrategia para aprender a aprender” (Ruay, 2014, p. 41).

La evaluación auténtica supera la simplicidad de las preguntas de alternativas múltiples, requiriendo que el estudiante actúe en situaciones más complejas. Los resultados son percibidos como válidos y representan mejor los verdaderos conocimientos y habilidades de los estudiantes. Pueden examinarse tanto el proceso como el resultado y es posible observar la calidad de la ejecución de la tarea demandada.

Es necesario ir avanzando en modificaciones curriculares, e ir transitando desde prácticas pedagógicas más positivistas hacia aquellas más contextualizadas y reales. Así se encuentran experiencias educativas donde la evaluación se aparta de los cánones de la

estandarización. Ejemplo de su puesta en marcha los constituye “el portafolio”, esta propuesta es una opción entre muchas de cómo llevar a la práctica la filosofía de la evaluación auténtica – alternativa. Se trata de una estrategia de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso. El portafolio es un método muy útil y representa un buen ejemplo para explicar características del modelo de evaluación alternativo. Arter y Spandel (1991) en Sigal (2007) lo definen como el grupo de trabajos realizados intencionalmente por los estudiantes, donde muestran sus logros en varias tareas encomendadas; como una recopilación intencionada de información generada y elaborada por un estudiante para demostrar lo que ha aprendido teórica y prácticamente y las competencias utilizadas para resolver un problema o proyectos (González, 2007). En este mismo contexto Martínez (2008), relaciona el uso del portafolio con el aprendizaje autónomo permitiendo al estudiante guardar y evidencias una variedad de actividades diseñadas para alcanzar determinados objetivos y competencias establecidas por el profesor. Los autores Lam y Lee (2010) en Serrano y Pons (2012), lo comprenden como:

...un instrumento globalizado (enseñanza, aprendizaje y evaluación) que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiendo ver sus esfuerzos y sus logros (cómo piensa, cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea y cómo interactúa), en relación a las competencias marcadas y a los criterios de evaluación establecidos previamente. De esta manera, el portafolio permite al docente y al alumno reflexionar sobre el proceso de aprendizaje: al alumno le sirve para autor regular su aprendizaje y al profesor para tomar decisiones respecto al mismo proceso (p. 19).

Analizar la autenticidad de una determinada tarea de evaluación, como señala Monereo (2009), significa situarla en un continuo de mayor o menor proximidad a la actividad que queremos evaluar. Este continuo vendrá definido por el realismo de la tarea, su relevancia y pertinencia académica y de contexto educativo.

LIMITACIONES DEL MODELO DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

A pesar de todas las ventajas asociadas al modelo de evaluación alternativo, no son pocos los problemas. Es un método mucho más costoso: Al costo económico alto, hay que añadir el tiempo, además es mucho menor el número de personas que pueden ser evaluadas.

Presenta dificultad para elaborar evaluaciones paralelas: A diferencia de los test de papel y lápiz, encontrar tareas cuyos requerimientos sean idénticos es muy difícil. Está sometida a factores situacionales y a las características de los examinados.

El efecto del contexto en la evaluación: Los resultados pueden verse influidos por la presencia de otras personas. En el caso concreto de la elaboración de un portafolio nos encontramos con el problema de cómo averiguar si las muestras presentadas fueron elaboradas por el estudiante.

Generalización de las inferencias: Al centrarse en habilidades específicas es muy difícil generalizar a otros dominios.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se destaca el favorecimiento y potenciación del aprendizaje autónomo, a través de la implementación y uso sistemático de un modelo de evaluación alternativo, que va estableciendo objetivos y competencias que el estudiante va conociendo de manera anticipada y va respondiendo de acuerdo a sus ritmos y capacidades. Lo anterior se produce centralmente por su carácter longitudinal que permite ir monitoreando el proceso y la realización de determinados cortes o hitos transversales de tipo cuantitativo.

La esencia de este modelo, permite al estudiante el desarrollo de una diversidad de estrategias de aprendizajes conducentes a gatillar procesos cognitivos comprensivos, de análisis y de aplicación, por sobre la memorización de conceptos descontextualizados o invisibilizados por la falta de aplicabilidad en el entorno escolar.

Es por ello, que se pueden utilizar estrategias que se destacan por la utilización de fuentes bibliográficas, que les permitan obtener datos y ser selectivo con la información, interpretar los resultados y ser críticos, así como trabajar en equipo, competencias que serán requeridas en todo momento de su vida profesional.

Finalmente, señalar que la evaluación observada desde una perspectiva más auténtica, implica a profesores y estudiantes, comprender e implementar de manera alternativa una diversificación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, se van potenciando las capacidades individuales de los estudiantes para el avance en la autonomía de sus aprendizajes a partir de la adecuación de metodologías y en la organización de los procesos de enseñanza, intencionadas en la atención y respuestas educativas cada vez más ajustadas y contextualizadas a los requerimientos que presentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa, Instituto de Educación PUCV*, 45, pp. 11-24.
- Arteaga, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Revista Psicothema*, 12, pp. 95-99.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95 -99
- Cano, M. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Recuperado el 1 de marzo del 2015 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL4.pdf>
- Cisneros, E. (2008). Una propuesta interpretativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*. Recuperado el 27 de febrero del 2015 de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-cisneros.html>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- González, N. (2007). El desarrollo de las competencias socio-profesionales a través del portafolio en psicopedagogía. *Revista Contexto Educativo*, 10, pp. 143-154.
- Martínez, M. (2008). *El uso del portafolio como herramienta metodológica y evaluado en el proceso de convergencia europea*. Recuperado el 24 de febrero del 2015 de: <http://ugr.es/local/recfpro/rev122COL4.pdf>
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación en M. CASTELLÓ (Coord). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebés.
- Parra, E. (2008). *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*. Chile: Ediciones Universidad Cardenal Silva Henríquez

- Ruay, R., Jara, P. y López, M. (2013). *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias*. Colombia: Ediciones Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).
- Serrano, J. y Pons, R. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Sigal, C. (2007). El portafolio, instrumento de evaluación para promover la reflexión. XV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación: Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=10
- Schiefelbein, E y Schiefelbein, P. (2008). Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(1). Recuperado el 25 de febrero del 2015 de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art3.pdf>