

Aldo Montenegro

EVALUACIÓN AUTÉNTICA COMO  
PROCEDIMIENTO PARA LA EVIDENCIA  
DE LOS APRENDIZAJES

Prólogo de Carles Monereo

Facultad de Educación, Psicología y Familia

## PRÓLOGO

Me gustan las personas que incorporan en ellas mismas a muchas otras personas. En realidad, ninguno de nosotros tiene una personalidad única y solemos (¡afortunadamente!) “versionarnos” en los distintos contextos en los que vivimos y nos desarrollamos. ¿Se imaginan a un/a docente que ejerciese de profesor/a también con sus familiares y amigos? sería francamente inaguantable.

Adoptar distintas posiciones según cada situación y hacerlo de forma ajustada, estratégica, tomando las mejores decisiones según cada circunstancia y en función de nuestros objetivos, es probablemente el mejor indicador de “inteligencia”, cuando nos referimos a los seres humanos.

Ello, sin embargo, no es una tarea sencilla. Para tener distintas “posiciones del yo” es necesario, en primer lugar, tener un yo, un bagaje, amplio y cualificado de experiencias, en el sentido más positivo de la palabra. Es decir, no se trata de una acumulación de años haciendo la misma cosa, sino de una experiencia reflexionada y transformadora que se haya construido a través de múltiples prácticas en una gran diversidad de entornos. Y ese es el segundo requisito: haber situado esas experiencias en diferentes posiciones, es decir desarrollando roles y funciones distintas en lugares y durante periodos de tiempo distintos.

El autor de este libro que presentamos, Aldo Montenegro, y su obra sobre la evaluación auténtica, cumplen esa condición sin fisuras.

El profesor Montenegro ha sido, como se afirma popularmente, monaguillo antes que cura. Como estudiante, ha realizado estudios de Magisterio, Grado y Postgrado en múltiples esferas: métodos de enseñanza, currículo, gestión, liderazgo y, por supuesto, evaluación. En calidad de docente ha impartido clases en enseñanza básica, enseñanza media y en la universidad, tanto en grado como en postgrado. En funciones de orientación ha actuado como tutor y asesor. En posición de gestor, ha sido jefe de estudios, director y, ahora,

Secretario de Estudios de Postgrado en su Facultad. Y en todos y cada uno de esos cargos ha sido evaluado y, a su vez, ha evaluado a otros.

Con esa mochila, podemos sospechar que lo que pueda explicarnos el autor, en su posición de evaluador, será valioso. Pero aún hay más.

El profesor Montenegro también ha reflexionado, investigado y escrito sobre la evaluación. Lo ha hecho de manera divulgativa a través, por ejemplo, de un Blog claro y preciso, y de algunos artículos en la prensa generalista. Pero también de forma académica y científica, y buena prueba de ello es su anterior obra publicada en 2017, *La evaluación como método de aprendizaje*, editada por Ediciones Universidad Finis Terrae.

En ese libro ya introducía una temática que nos parece capital, la evaluación auténtica, centro de interés del texto que ahora tiene entre sus manos.

En efecto, en algún momento hemos afirmado que, si se desea realizar un cambio real, estructural, en un sistema educativo, debe empezarse por cambiar la evaluación. La evaluación tiene efectos retroactivos muy potentes sobre el aprendizaje y la enseñanza. Los alumnos tienden a aprender en función de cómo se les evalúa y los profesores enseñan pensando en aquello que entrará en su evaluación.

Y, claro está, bajo las premisas expuestas, el cambio en la evaluación debe meditarde de forma muy detenida. De hecho, en algunos países, bajo la ola neoliberal que nuevamente nos azota, se está tratando de cambiar la evaluación hacia fórmulas retrógradas y superadas, donde vuelve a primar la memoria asociativa frente a la comprensión explicativa; y cambiar la evaluación en este sentido implica, a medio plazo, eliminar la idea de un currículum por habilidades y competencias.

Dicho de otro modo, solo una evaluación que tenga características de autenticidad es un medio apropiado para realizar una estimación integral como la que propone el libro, una evaluación que valore al mismo tiempo conocimientos, habilidades y actitudes, los ingredientes imprescindibles que definen una competencia para resolver un problema relevante.

En el texto que nos presenta el profesor Montenegro se enfatizan los ejes principales, que debe tener esta evaluación: funcionalidad, profundidad y diversidad.

Se trata, en sus propias palabras, de una evaluación para la vida, funcional, basada en proyectos, problemas o tareas colaborativas que el estudiante deberá afrontar en su vida cotidiana y que, por consiguiente, pueden interpelarle y

motivarle de forma genuina. Una evaluación que aboga por una “cobertura en profundidad” de los contenidos, que no se limite a pasar de puntillas y de manera superficial sobre ellos, sino que demande su aprendizaje significativo y que ponga en marcha habilidades cognitivas de alto nivel como son el análisis, la síntesis, la interpretación, la innovación o la propia evaluación por parte del alumno. Por último, una evaluación capaz de atender a la diversidad de aprendices que pueblan nuestras aulas, que respete algunas de sus preferencias en el momento de recibir los datos y consignas o de dar respuesta a las cuestiones que se planteen.

Como excelente colofón, el autor ilustra todos estos principios con algunos ejemplos concretos de evaluación auténtica que sin duda serán de gran ayuda para aquellos lectores que decidan, con buen tino, poner en práctica estas ideas.

En el fondo, el profesor Montenegro aspira a construir un aprendizaje permanente, alguien capaz de comprometerse con su aprendizaje, más allá del salón de clase, y para ello insiste en distintos momentos, y de distintas maneras, en una idea clave: la implicación del alumno en su evaluación.

Lo hace cuando se refiere a la importancia de la coevaluación y la autoevaluación como procedimientos que permiten al alumno adoptar la posición de evaluador y, de ese modo, interiorizar los criterios por los cuales un proceso y/o un producto puede considerarse mejorable.

En algún momento también nosotros nos hemos referido a esta cuestión crucial. Si deseamos que nuestros estudiantes sean capaces de ser autónomos aprendiendo, probablemente la finalidad última de todo proceso educativo, debemos garantizar que sean evaluadores rigurosos de sus propias decisiones, acciones y logros.

Una de las vías para conseguirlo se apunta en el libro, la elaboración de rúbricas. Soy de la opinión de que en esa elaboración los estudiantes, en especial los mayores, deberían participar en algún punto para, en primer lugar, comprender plenamente lo que se les pide, pero también, en segundo lugar, para implicarse de una forma más decidida en su propia evaluación, que ya hemos visto que es tanto como decir en su propio aprendizaje. Se trata, en último extremo, de potenciar esa capacidad que también aparece en varios apartados de esta obra, la metacognición. Para ser más específicos, una de sus derivaciones más prometedoras, la metaevaluación, esto es, la capacidad de los aprendices de evaluar la corrección de sus propias evaluaciones y, según como, de mejorarlas.

Finalmente, no nos parece un tema menor que la propuesta se inserte plenamente en el seno de las actuales disposiciones normativas del Ministerio de Educación de su país, Chile. Con demasiada frecuencia los académicos e investigadores obviamos que nuestras propuestas deben insertarse en la *realpolitik* si efectivamente pretendemos mejorar las prácticas educativas del día a día de nuestros centros. En definitiva, la obra que nos ofrece el profesor Aldo Montenegro es teóricamente consistente, coyunturalmente oportuna y necesaria, y claramente transferible a la realidad de las aulas. Le damos una sincera bienvenida y le deseamos una larga y auténtica presencia, no tanto o no solo, en los escritorios de sus lectores, sino sobre todo en sus mentes y en las posiciones que adopten como evaluadores.

Dr. Carles Monereo  
Catedrático de Psicología de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona, España

## INTRODUCCIÓN

El presente libro nace de la necesidad de aportar al proceso de implementación de prácticas evaluativas coherentes a los actuales requerimientos de una educación que aspira a una gestión pedagógica de calidad. Los diversos procesos de diagnóstico desarrollados en el país indican que aún falta desarrollar conocimientos y competencias docentes respecto de cómo evaluar para el aprendizaje. En términos de diseño del currículo, pareciera que las cosas están prácticamente culminadas; sin embargo, en materia de implementación curricular, los datos indican un alto grado de incoherencia entre el currículo diseñado y el currículo evaluado. Se sabe que las prácticas pedagógicas no están evaluando en coherencia el aprendizaje. A ocho años de publicadas las Bases Curriculares, aún predomina la calificación por sobre la evaluación. Es más, aún predominan procedimientos de evaluación tradicional que evalúan aprendizajes de alta complejidad cognitiva. Aún se ve lejano el dominio de un lenguaje técnico basado en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. Tomará bastante tiempo convertir transitar en las aulas de una enseñanza tradicional a una experiencia de aprendizaje de alta innovación educativa.

En estos últimos ocho años, hemos presenciado pasivamente la aparición de grandes iniciativas que apuntan a una educación más integral y que busca preparar para la vida. Bases Curriculares para los doce años de escolaridad, atención a la diversidad mediante la ley de inclusión, preocupación por los ambientes para el aprendizaje mediante la ley de convivencia escolar, son hitos que representan un giro paradigmático en el currículo nacional. Finalmente, la aparición de un decreto único de evaluación con un foco potente y claro en lo pedagógico. Entonces, conscientes de lo que ocurre en este nuevo escenario educativo, aportamos con un concepto esencial para el proceso de implementación curricular, de manera tal que las prácticas pedagógicas de la

evaluación se alineen coherentemente con la altura cognitiva y disciplinar de los actuales objetivos de aprendizaje: evaluación para el aprendizaje mediante procedimientos de evaluación auténtica y/o dinámicas activas.

Finalmente, quiero dedicar unas palabras al querido profesor Carles Monereo Font, el cual dedicó parte de su valioso tiempo a leer estas líneas y escribir el prólogo. Agradezco infinitamente el gesto y sus ideas contribuyen fuertemente a la claridad del valor de una nueva evaluación para el aprendizaje. El profesor Monereo, doctor en Psicología, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, asesor educativo, conferenciante, investigador y especialista en estrategias de enseñanza y aprendizaje, ha realizado numerosas conferencias, seminarios y publicaciones en revistas y editoriales especializadas en educación y psicología. Su experiencia lo sitúa en las más altas esferas de la educación en el mundo y sus ideas realizan un tremendo aporte a la gestión de la evaluación para el aprendizaje.

## Capítulo 1

# ESCENARIOS CURRICULARES VIGENTES

### EL CURRÍCULO DE HOY EXIGE APRENDIZAJES PARA LA VIDA

David Perkins, profesor senior de la Universidad de Harvard desde el año 2000, en su obra *Educación para un mundo cambiante*, plantea la gran pregunta: ¿qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro? Perkins, en algunos de sus intentos por responder, señala como foco de atención los temas de comprensión, grandes preguntas, grandes destrezas, en el fondo, todo aquello que es esencial para poder desenvolvernos con eficiencia ante cualquier situación que nos proponga la vida.

Por su parte, Marc Prensky, profesor y máster de Yale, Middlebury y Harvard Business School, en su obra *El mundo necesita de un nuevo currículo*, nos plantea la necesidad de adentrarnos en el aprendizaje de habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar. Prensky nos habla de la vida en un contexto de cambio rápido y constante. Señala que los estudiantes quieren aprender de otra manera, participar activamente en su propio proceso de aprendizaje y conectarlo de forma clara con la realidad.

Sin duda, al revisar el explosivo surgimiento de múltiples herramientas de innovación para el aprendizaje provenientes de las distintas organizaciones públicas y privadas, queda establecido que existe una amplia comprensión de entender que el tema del aprendizaje ha cambiado y se dirige hacia un nuevo propósito. Aprender lo esencial que demanda vivir en un mundo en constante cambio.

Si hacemos algunos recuerdos en relación a la historia de cómo ha ido transcurriendo la comprensión del concepto de aprendizaje, debemos revisar algunas comprensiones del currículo y sus intencionalidades, las cuales fueron marcadas por las necesidades de la época en que se gestaron. Pedagogos y

psicólogos, tales como Taba, Tyler, Sthenhouse, Kemmis y Apple, entre otros, fueron los que iniciaron una ruta de progreso de cómo entender las exigencias del currículo. Quizás, para ser altamente precisos y empezar a entender el propósito de este libro, es necesario revisar cómo fue este currículo hace cincuenta o sesenta años atrás.

### **Un currículo racional tecnológico**

Esta mirada explica lo ocurrido con el currículum a partir de los años 50 en nuestro país. La fuerte influencia de las ideas de Tyler, reflejadas en su obra del año 1949, *Principios básicos del currículum y la instrucción*, impactan en la génesis de la ley general de educación de 1970 y, posteriormente, reaparecerán en los programas renovados en 1982. No podemos negar que, a la fecha, aún existen en el mundo del currículum implementado sus influencias.

Para efectos de lo que queremos explicar, decir que en materia de la concepción de la enseñanza, se destaca por generar actividades técnicamente regulables, bajo parámetros de control y racionalización científica, con el objeto de obtener resultados en coherencia con las metas diseñadas, para lo cual recurre a fundamentos psicológicos de orden conductista con foco en la concepción mosaical del aprendizaje, es decir, lo complejo se aprende “juntando” partes más simples y pequeñas, cuanto más pequeñas mejor. Si se conocen las partes, se llega a conocer el “todo”. En esta visión del currículum, el proceso es lineal y automatizado, donde la única preocupación es la reproducción del saber en una lógica totalmente normativa desde el punto de vista de la evaluación. Lo anterior hace que:

- Los que aprenden son vistos como un todo homogéneo.
- Los procesos no son vistos en el contexto del aprendizaje, sino que en el contexto de la enseñanza, la cual se convierte en un proceso industrial, donde lo único importante son los resultados.
- En esta concepción, los alumnos pasan a ser una especie de materia prima que debe ser procesada para lograr un producto previamente definido.

Esta visión del currículo, como herramienta para la vida, se enmarca fuertemente en una visión de carácter reproductivo, en donde la necesidad contemporánea

de la época era tener personas “educadas” que fuesen capaces de realizar tareas básicas como leer, operar aritméticamente y reproducir memorísticamente información dependiendo de las necesidades de la época.

Esta mirada racional-tecnológica fue cambiando debido a los nuevos escenarios que fue generando la educación, en atención a la necesidad de ir mirando el “cómo aprende” el estudiante. Este proceso mandata una nueva mirada del currículo.

### **Un currículo interpretativo-simbólico**

Existen varias formas de iniciar una explicación para la aparición de la mirada interpretativo-simbólica. Entre otras podemos decir que en España, en las manos de Gimeno Sacristán, a través de su obra *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia* (1982), se inicia un movimiento de crítica a la mirada racional-tecnológica. Lo propio desarrollan en 1970 Schwab, Stenhouse y John Elliot en EE.UU. e Inglaterra, respectivamente. La suma de sus críticas y propuestas las podemos resumir en un nuevo concepto curricular denominado: currículum procesual.

Estas propuestas en el contexto de la mirada interpretativo-simbólica nos permiten mirar el currículum y las actividades de aprendizaje en una dimensión de reconceptualización y reconstrucción de la cultura para hacerla asequible al alumno. Es decir, ya no es la reproducción ortodoxa del modelo racional-tecnológico. La información por procesar como conocimiento se reformula y se adapta a los que van a aprender. Junto a esto, se inicia una fase de consideración de la persona que aprende, de sus características, sus ritmos, sus diferencias y junto a ello se considera la promoción de valores morales e ideales sociales, mediante la puesta en práctica de procesos de mejora.

Lo anterior hace que el currículum dirija su mirada hacia la psicología y, en particular, a cómo ocurren los procesos cognitivos en el que aprende. Finalmente, esta mirada termina con la concepción de la visión constructivista, la cual nos indica que el conocimiento que el alumno tiene, se construye básicamente mediante las ideas piagetianas. Una información que ingresa mediante la percepción, la cual impacta en los esquemas previos que posee el que aprende, lo cual obliga a un proceso de acomodación, el cual finalmente termina en una equilibración. Esto, leído desde la cognición, lo podemos denominar como la construcción del conocimiento. Lo potente de esta visión

constructivista es que es el que aprende es el que construye su conocimiento. Ya veremos más adelante cómo esta visión es determinante en los proceso de evaluación para el aprendizaje.

En la mirada interpretativa-simbólica y en el contexto de la visión constructivista, se hace fundamental el proceso de aprendizaje, a diferencia del foco en el resultado de la mirada racional-tecnológica. La información (contenidos) se presenta como problemas a resolver, esquemas que integrar, hipótesis a comprobar, elementos para la construcción reflexiva del conocimiento y de estructuras significativas.

### **Paradigma sociocognitivo**

Para poder comprender el escenario curricular vigente es necesario revisar algunos sustentos paradigmáticos que subyacen en las exigencias del currículum prescrito vigente. En particular, los componentes que habitan bajo el concepto de paradigma sociocognitivo. En publicaciones anteriores, hemos señalado la aparición de un nuevo concepto de aprendizaje que considera en una tríada indisoluble el componente cognitivo, disciplinar y actitudinal. Esto es entender que debemos trabajar para que los estudiantes construyan un conocimiento que pasa por el desarrollo de habilidades, la construcción de dicho conocimiento y el desarrollo de una actitud. Por ello, en nuestros documentos oficiales, encontramos claramente definidos los componentes de dicho paradigma: habilidad-conocimiento-actitud.

Otro de los conceptos que debemos entender al interior del paradigma cognitivo es la aparición de una nueva concepción para el concepto de conocimiento. En Willmington (1981, p. 28) se hace referencia a la velocidad con que el conocimiento se ha ido duplicando en las últimas décadas, llegando a decir que actualmente se duplica cada cinco años y que, para el 2020, será mes a mes. Al respecto, es bueno clarificar lo que la sociedad del conocimiento define como conocimiento. Si bien es cierto que Willmington habla de la duplicación del conocimiento, tiene y no tiene razón. Cuando la tiene dice relación con lo que vamos a entender por conocimiento, nos referiremos al conocimiento que proviene de la información procesada por la cognición. Es decir, en todo proceso de aprendizaje, lo que el estudiante hace, en un contexto constructivista, es procesar información que finalmente se transforma en conocimiento personal. Cuando no la tiene, es que lo que realmente se duplica,

es la información que produce el conocimiento. Por tanto, cuando hablamos de aprendizaje, hablamos de desempeños integrales (habilidad, conocimiento y actitudes) que son desarrollados a partir de información procesada.

Finalmente, es necesario precisar, también, al interior del paradigma sociocognitivo, el concepto de cobertura lineal y cobertura de profundidad del currículum prescrito. Para explicar el tema de la cobertura en el currículum prescrito nacional, es necesario retomar el concepto de aprendizaje contenido especialmente en Bases Curriculares. En las fundamentaciones emanadas del Ministerio de Educación (Introducción a Bases Curriculares, MINEDUC, 2012), se explica claramente la tridimensionalidad del concepto de aprendizaje, esto es, su dimensión cognitiva, conceptual y actitudinal fusionadas en una sola tríada asociada a desempeño. Es decir, el concepto de aprendizaje supone la declaración explícita de una habilidad asociada a un conocimiento y una actitud específicos.

Entonces, si las Bases Curriculares es el currículum prescrito nacional y contiene la declaración explícita de los objetivos de aprendizaje para la educación chilena, debemos ser coherentes con dichas explicitaciones. Al respecto, podemos realizar dos tipos de ejercicios. El primero, en un lenguaje propio de la macroteoría racional tecnológica (Montenegro, 2012), simplemente leer los conocimientos contenidos en cada objetivo de aprendizaje y darle cumplimiento en una lógica de “pasar las materias”. En lenguaje de la derogada LOCE, cumplir con los contenidos mínimos obligatorios. A este ejercicio lo denominaremos “cobertura lineal del currículum prescrito”. Sin embargo, en un segundo ejercicio, aplicando los fundamentos del paradigma sociocognitivo, podemos leer el nivel cognitivo, la información conceptual y actitudinal que contiene el aprendizaje explicitado en los actuales programas. A partir de esa lectura, diseñar e implementar estrategias de aprendizaje y procedimientos de evaluación coherentes a dicha exigencia. A este segundo ejercicio lo denominaremos “cobertura de profundidad del currículum prescrito”.

Establecidas las ideas anteriores, es necesario completar la comprensión de dicho paradigma revisando sus componentes de origen, es decir, el perfil de un paradigma cognitivo y un paradigma sociocultural.

## **Paradigma cognitivo**

Bajo el alero del paradigma racional-tecnológico, el paradigma conductista lideró la totalidad de las formas de enseñar. Iniciados los 70, las posteriores macroteorías instalan preguntas esenciales, tales como: ¿por qué algunos alumnos aprenden y otros no? o ¿existen procesos individuales al momento de aprender? Estas y otras preguntas más hicieron que las miradas del mundo del aprendizaje iniciaran la búsqueda de nuevas explicaciones (Vargas, 2010).

Es en esta búsqueda que aparecen los aportes de Piaget, Bruner, Ausubel, Vygotsky y Feuerstein, los cuales se acercan influyentemente a los psicólogos educativos y, por ende, sus ideas dan origen a lo que finalmente terminamos llamando paradigma cognitivo.

Ante la necesidad de dar respuesta a las preguntas que se le formulaban al paradigma conductista, en relación a las diferencias que tienen los estudiantes al momento de aprender, emergen las ideas de Piaget, las cuales en una visión, que posteriormente se terminaría llamando constructivismo, explican el aprendizaje en una dimensión exclusivamente cognitiva.

Los conceptos de asimilación, acomodación y equilibración (Carretero, 2006), dan forma a cómo transita la información desde el exterior y termina procesada al interior del que aprende en calidad de conocimiento. Este aporte inicia las miradas particulares en los que aprenden, dado que dichos procesos de asimilación, acomodación y equilibración van a depender de las experiencias previas que cada estudiante tenga.

Las ideas de Piaget, en cuanto a evaluación para el aprendizaje se refiere, tienen una gran importancia, dado que en el contexto de una evaluación para el aprendizaje, en donde los procedimientos de evaluación, de preferencia reactivos de evaluación auténtica, tienen el protagonismo, dado que las situaciones de evaluación que se les presenten como desafíos, alimentarán la necesidad de la búsqueda de nueva información para solucionar dichos desafíos. En esa lógica, piagetanamente hablando, se iniciaría la secuencia: asimilación, acomodación, equilibración.

En el contexto de este paradigma cognitivo, se suman también las ideas de Ausubel, el cual mediante sus ideas nos aporta su concepción de las variables que influyen determinantemente en el aprendizaje. Esta es la importancia que las actividades diseñadas para aprender deben ser altamente significativas y dicha significatividad debe estar directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno (Carretero,

2006). Este principal aporte también se suma a los procesos de evaluación para el aprendizaje, toda vez que las actividades de evaluación y sus contextos deben ser cercanos y conocidos por los que aprenden. Es en esta característica en donde, nuevamente, las fortalezas de los reactivos de evaluación auténtica, en su versión de tareas de desempeño, cobran fuerza.

Otro de los aportes al paradigma cognitivo, son las ideas de Brunner, el cual nos presenta su ponencia: aprendizaje por descubrimiento. En ella, el estudiante es conducido atractivamente a descubrir en base a una meta entregada y una inteligente y estratégica mediación, los pasos que debe ir dando para llegar al logro del desafío impuesto. Sin duda, bajo la tutela de una lógica inductiva, los estudiantes, cognitivamente hablando, son altamente desafiados y, por ende, construyen sus propios conocimientos en un contexto de carácter constructivista.

La mirada desde la evaluación para el aprendizaje hacia Brunner, es inmediata. Nuevamente resaltan las ideas de evaluación auténtica, en relación a que las tareas de desempeño serían las que más ofrecen ventajas para la activación de un aprendizaje bajo las ideas bruneeanas. Basta con recordar la estructura de desarrollo de tareas de desempeño, tales como la UVE de Gowin y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Otra de las ponencias relevantes en este paradigma cognitivo, son las ideas de Vygotsky. Uno de los aportes más relevantes de este autor, es decirnos que debemos concebir al que aprende, sujeto para Vygotsky, como un ser eminentemente social. En esta afirmación habita una segunda idea fuerza, la cual nos afirma que los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etcétera) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. De ahí, una de las afirmaciones más relevantes de Vygotsky: “Un proceso interpersonal queda transformado en un proceso intrapersonal” (Carretero, 2006).

Desde la evaluación para el aprendizaje, nuevamente es desafiada la evaluación auténtica, dado que una de las características de sus reactivos, es que deben ser reales y pertenecer a un contexto conocido por el que aprende. Situar a los que aprenden en experiencias de evaluación significativas y conocidas, activa la lógica de proceso de aprendizaje indicada por Vygotsky.

Finalmente, bajo el amparo del paradigma cognitivo, mencionaremos a Feuerstein como otro de los pensadores desde el mundo de la cognición que hace un significativo aporte al aprendizaje. Desde el diseño de su teoría

de la modificabilidad de la inteligencia, recibimos la impactante noticia de que todos pueden aprender, echando por tierra las condenas de por vida que significaba quedar rotulado en un determinado coeficiente intelectual mediante los tradicionales test aplicados en el mundo de la macroteoría racional-tecnológica. A partir de Feuerstein, aprendimos que mediante una idónea y estratégica mediación, todos los estudiantes podían llegar a las metas previamente establecidas por el currículum diseñado.

Este aporte también es altamente bienvenido por el mundo de la evaluación y quizás se transforma en uno de los pilares fundamentales del concepto de *evaluación para el aprendizaje*. Fundamental, dado que, evaluar para el aprendizaje, supone mediar mediante una constante retroalimentación, de tal manera que los procesos de motivación intrínseca de logro asociadas al sistema límbico, explicado por neurociencias, preferentemente en un estado de autoevaluación, hagan posible el logro de los aprendizajes declarados en el currículum prescrito, diseñado e implementado. Nuevamente, para que este complejo proceso ocurra, es necesario recurrir a reactivos de evaluación idóneos. De preferencia, dicha condición pertenece a los reactivos de evaluación auténtica, conocidos como tareas de desempeño, dado que su extensión permite monitorear un proceso con miras a la instalación de aprendizajes.

### **Paradigma sociocultural**

Ante la irrupción del paradigma cognitivo, se levantan reacciones desde posturas que se hacen preguntas sobre por qué dicho paradigma deja de lado todos los procesos socializadores y privilegia solamente la cognición por la cognición. Estas posturas indican y señalan que el paradigma es preferentemente un sistema individualista y que su operacionabilidad depende de modelos socializadores. Indican que su eje central es simplemente una visión muy psicologista y que, por ende, se aísla de otras disciplinas asociadas al estudio del aprendizaje. Finalmente, se le critica no incluir facetas tales como el aprendizaje cooperativo y el interaccionismo social. La unión de estas ideas críticas al paradigma cognitivo se le denomina y da origen al paradigma sociocultural.

Fundamentalmente, los autores más relevantes en este paradigma son Vygotsky y Feuerstein. En los aportes de ambos es fundamental el aporte de la cultura. Lo interpersonal como señala Vygotsky, y la importancia de la mediación programada como indica Feuerstein. En el contexto de este