



ISSN: 1989-0397

## LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

*María Eugenia Letelier*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art8.pdf>

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2009

Fecha de comunicación de dictamen: 18 de abril de 2009

Fecha de aceptación: 18 de abril de 2009

## 1. AVANCES EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: MEDICIONES Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

**A** diferencia de la educación de niños y jóvenes, en que la mayoría de los países cuentan con sistemas de medición de la calidad y existen experiencias de participación periódicas en pruebas internacionales como son PISA, TIMSS y PIRLS, en educación de personas jóvenes y adultas son pocas las instancias de generación de conocimiento a través de intercambio y de participación en este tipo de pruebas.

En el ámbito internacional, las mediciones que consideran a la población adulta son escasas, puntuales y se han implementado en un número restringido de países. Entre ellas destacan el IALS (*International Adult Literacy Survey*), proyecto impulsado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>1</sup> y el PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencia*), reciente estudio que está en una fase inicial de desarrollo, orientado a evaluar el nivel y la distribución de las competencias de los adultos; en ambos casos, Chile ha sido el único país latinoamericano participante.

Entre 1996 y 1998, la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC) impulsó una investigación para medir competencias de los adultos, que fue aplicada en ciudades de siete países de América Latina. Con una metodología similar al IALS, pero adaptando los instrumentos al contexto latinoamericano, se aplicaron un conjunto de ítems, que "permitieron identificar niveles diferentes de la población en el desarrollo de las competencias demostradas en la resolución de tareas en formatos de prosa, documentos o esquemas y matemática". (Infante: 2000)

Otra investigación que se encuentran en una fase inicial es el proyecto *Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP*, por su sigla en inglés) impulsado por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO que también se propone medir las competencias de los adultos, incluyendo un número pequeño de países, entre ellos El Salvador y Paraguay como únicos países de habla castellana.

Todas estas investigaciones han buscado medir las competencias de los adultos de manera directa, comprobando las tareas que las personas son capaces de desarrollar en cuanto a comprensión lectora, cálculo y manejo de información presentada en diferentes formatos. Todas se aplican a una muestra de hogares, generalmente, a personas entre 15 y 65 años, por tanto, no tienen como propósito medir ni comparar la calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos y alumnas que participan en alguna de las modalidades de educación de adultos.

Estas investigaciones, a las que se suman algunas experiencias nacionales como es el caso del Indicador de Alfabetismo Funcional –INAF- desarrollado en Sao Paulo, (Brasil) han contribuido a actualizar concepciones en cuanto a la medición del alfabetismo de la población y hacer comparables los resultados entre los países que participan. Pero, son insuficientes para apoyar la reflexión pedagógica y la construcción de sistemas de evaluación de aprendizajes específicos para la educación de adultos.

---

<sup>1</sup> Entre 1994 y 1996 se desarrolló la Primera Encuesta Internacional realizada en 12 países miembros de la OECD proyecto coordinado por Statistics (Canadá) y Education Testing Service (Estados Unidos). En 1998 el Proyecto se amplió a otros 10 países, entre los cuales Chile fue el único país de lengua castellana

La misma conclusión se puede extraer cuando se buscan referencias en programas no-formales de adultos y, especialmente, de alfabetización. Aquellos programas que cuentan con mediciones relacionadas con el impacto en los aprendizajes de los participantes, generalmente, están ligados a los requerimientos de la cooperación internacional, como es el caso de los PAEBA's (Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, financiados por la cooperación española), más recientemente, se pueden encontrar mediciones nacionales como es el Programa Brasil Alfabetizado y del Proyecto SESI (Serviço Social da Indústria), también en Brasil. En Chile, además, se ha instalado un procedimiento externo de evaluación de los aprendizajes de las personas que participan de la Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo que, en caso de aprobar, conduce a la certificación del primer nivel de Educación Básica.

Aunque con rezago, en casi todos los países de América Latina se han iniciado procesos de reforma de educación de adultos, muchas de estas reformas han impulsado programas flexibles de nivelación de estudios que buscan adecuarse de mejor manera a las condiciones de vida y de trabajo de las personas adultas. Para que sea posible la flexibilización de la oferta y, al mismo tiempo se cautele la calidad de los aprendizajes que se certifican, algunos países han construido mecanismos de evaluación externo al proceso educativo.

Con este propósito, en algunos países de América Latina, se han creado sistemas de evaluación de aprendizajes y certificación de estudios. Entre ellos, destacan el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) de México, sistema a través del cual se elaboran y aplican exámenes de diagnóstico y final a las personas que se inscriben en el Modelo de Educación Para la Vida y el Trabajo (MEVyT), dependiente del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) y el Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes y Certificación de Estudios de Chile, que evalúa a los alumnos y alumnas integrados en programas de nivelación flexible que buscan certificar sus estudios de Educación Básica o Media. Por último, en un nivel más incipiente, en El Salvador, también se construye una experiencia de evaluación externa y orientada a la certificación de estudios para jóvenes y adultos que participan del programa EDUCAME.

A nivel internacional, el tema ha estado presente en las reuniones preparatorias a la Conferencia Internacional de Alfabetización y Educación de Adultos (CONFINTEA) que en su sexta versión se desarrollará en mayo de 2009. En el documento final de recomendaciones de la reunión regional de países de América Latina y El Caribe, se propone « desarrollar un sistema de evaluación, reporte, registro y monitoreo con parámetros internacionales que posibiliten la formulación de políticas a partir de la evaluación de los procesos, sistemas y métodos, que asegure la certificación, acreditación y homologación de los conocimientos y habilidades » (UIL/UNESCO 2008).

La preocupación por orientar políticas de evaluación de adultos entre los países que forman parte del Programa Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PIA) impulsó a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en conjunto con el Gobierno de Chile, a realizar un seminario internacional con el propósito de "promover el debate académico y el intercambio de experiencias sobre construcción de sistemas de evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas,

en el marco de las políticas de educación de adultos"<sup>2</sup>, sus contenidos darán origen a una publicación que contribuirá a alcanzar los objetivos propuestos.

Estas iniciativas permiten tener un panorama general acerca del interés que está adquiriendo la evaluación de los aprendizajes en Educación de Adultos. Se puede afirmar que este es un campo en evolución, que por su complejidad, requiere de reflexión académica y apoyo técnico que permita implementar procedimientos adecuados a los propósitos de la evaluación y a las características de los programas y de las personas a las cuales se dirigen.

## 2. ¿QUÉ ASPECTOS ESPECÍFICOS SE DEBEN CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS?

Existen varios motivos para diferenciar la evaluación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas, respecto a la que se realiza con niños y jóvenes del sistema educativo regular. En primer lugar, la diversidad y mayor flexibilidad de la oferta educativa dirigida a las personas adultas; en segundo lugar, quienes asisten a la educación de personas jóvenes y adultas tienen características que los diferencian de los niños no sólo en cuanto a ciclo y condiciones de vida sino, especialmente, en cuanto a las estrategias de aprendizaje y motivaciones que tienen para aprender; en tercer lugar, aplicar a los adultos instrumentos de evaluación diseñados y elaborados para medir los aprendizajes de los niños limita el desarrollo cognitivo y afecta la autoestima de las personas.

### 2.1. La diversidad de los programas y el propósito de la evaluación

Sin duda que un rasgo propio de la educación de adultos es la diversidad de la oferta educativa, diversidad que refleja la propia heterogeneidad de las poblaciones que participan en los procesos educativos. Esta diversidad incluye: a) programas formales que tradicionalmente son parte de la oferta escolar regular, la que con frecuencia incorpora a jóvenes desertores; b) programas no formales que conducen a certificación de estudios, pero cuya característica fundamental es la flexibilidad de la oferta educativa, razón por la cual se desarrollan en una diversidad de poblaciones y contextos socio-culturales; c) programas informales, que suelen ser de corta duración y que tienen objetivos ligados a procesos de capacitación y/o desarrollo sobre algún tema significativo para la vida de las personas adultas. Junto a esta diversidad de ofertas, están las campañas y programas de alfabetización que juegan un papel fundamental no sólo como acciones educativas, sino como acciones sociales que suelen movilizar una gran cantidad de recursos humanos y materiales.

En todas estas modalidades y programas educativos es necesario evaluar el aprendizaje de las personas. En los programas formales o informales que otorgan certificación de estudios, las evaluaciones deberán cumplir requisitos asociados a la normativa educativa y ser consistentes con los objetivos y contenidos del curriculum que acredita. Si el proceso educativo se desarrolla en el ámbito escolar, será el docente en el aula quien evalúe con fines diagnóstico, formativo o sumativo; en cambio, en los programas no formales

---

<sup>2</sup> El seminario, realizado en diciembre del año 2008, contó con la intervención de seis prestigiosos expertos que dictaron conferencias vinculadas a la evaluación de aprendizajes y la construcción de sistemas de evaluación en Educación de Adultos, y la participación de delegados de catorce países iberoamericanos, algunos de los cuales dieron a conocer experiencias que se desarrollan en sus respectivos países.

que conducen a acreditación escolar, la evaluación suele medir resultados finales de aprendizajes y los instrumentos son aplicados con un procedimiento externo al proceso educativo.

Los programas que no conducen a acreditación escolar, muestran una amplia gama de modalidades y temáticas, están aquellos relacionados con el mundo de la capacitación laboral, que en algunos países ha llevado a impulsar complejos sistemas de reconocimiento de estos aprendizajes. También se pueden incluir una variedad de programas organizados en temas como salud, cuidado del medioambiente, ciudadanía, derechos de los consumidores, etc. Todos ellos conforman un conjunto de iniciativas que se consideran parte de la educación de adultos, desde el punto de vista de la evaluación estas acciones requieren de seguimiento y valoración de los aprendizajes que las personas han alcanzado.

De acuerdo a la modalidad, propósito e impacto que tienen estos programas, será necesario dar respuesta a algunas preguntas básicas relacionadas con todo proceso de evaluación, entre ellas: qué se evaluará, con qué tipo de instrumentos, qué tipo y cantidad de ítems se aplicarán, cómo y en qué momento se aplicará, cómo se informan los resultados a los participantes.

## 2.2. Las características de la población

Toda evaluación debe incorporar una visión de la población que se evalúa. Por ello, en los procedimientos de evaluación de adultos, será necesario incorporar aspectos propios de los jóvenes y adultos que participan en los procesos educativos.

En educación de adultos se deben tomar en consideración los aspectos propios de identidad de las personas que retoman la escolarización en programas educativos. La edad, su participación en el mundo del trabajo, sus motivaciones, sus responsabilidades civiles y sociales, diferencian a estos alumnos y alumnas de los niños y jóvenes de la escuela regular. También difieren en cuanto al tiempo de que disponen para participar en un proceso educativo, todas las modalidades de educación de adultos tienen jornadas menores y como es conocido las personas adultas disponen de poco tiempo para estudiar.

Las investigaciones sobre las características del aprendizaje en personas adultas, han mostrado la relación entre los logros que alcanzan y el grado de confianza que tienen en sí mismas. En esta relación influye poderosamente la forma en que perciben su capacidad para el aprendizaje, la que con frecuencia aparece asociada a sentimientos de desconfianza, temor y culpa, producto a veces de fracasos anteriores.

*"Autoestima y autoconcepto se ligan estrechamente entre sí, influyéndose recíprocamente... El autoconcepto del adulto, a diferencia de los niños, en general ya ha alcanzado una cierta estructura relativamente permanente, por lo que cada nueva experiencia educativa puede reforzarlo, fragmentarlo o dañarlo.... Ante la sensación de amenaza de sí mismo, el educando puede optar por abandonar la experiencia de aprendizaje. El adulto sólo podrá aceptar esta posibilidad de cambio y comprometerse en el proceso de aprendizaje, en la medida en que se sienta lo suficientemente seguro de que el cambio en su autoconcepto será beneficioso" (Undurraga, C. 2004).*

Por ello, no basta con hacer distinciones en relación al ciclo de vida, sino también comprender las necesidades de aprendizaje y las condiciones de vida que las personas jóvenes y adultas tienen en relación a las demandas de la vida diaria.

Requiere, además, considerar que las personas "son portadoras de biografías y experiencias vitales que influyen en los estilos cognitivos; es decir, en el conjunto de características del funcionamiento mental y creativo utilizado por cada sujeto para percibir, registrar, pensar y resolver problemas" (Chilecalifica, Santiago, 2007)

Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la evaluación, es importante recordar que los estudios que se certifican deben ser equiparables a los del sistema regular de niños y jóvenes. Esto implica que la educación de adultos también demanda exigencias de egreso, acordes con los niveles que se certifican. Para el proceso evaluativo, el reto consiste en orientar esa labor de forma tal que constituya un desafío para las personas y mida logros de aprendizaje consistentes con el nivel que se evalúa, sin que ello se convierta en un obstáculo, que desincentive la permanencia en el proceso educativo y el deseo de aprender.

### 2.3. Instrumentos de evaluación consistentes con las necesidades de aprendizaje de las personas adultas

Las evaluaciones que se elaboran para medir los aprendizajes de las personas adultas, deben superar una visión tradicional que la ha entendido como una educación “compensatoria” o “remedial”, respecto de lo que no pudieron realizar las personas en su niñez.

Instrumentos de evaluación que emplean textos o expresiones infantiles o que invitan a realizar tareas que “infantilizan” a las personas, distorsionan el sentido de la educación de adultos y en vez de impulsarlos a mostrar sus logros cognitivos, afectan su autoestima y limitan sus capacidades. Así, por ejemplo, cuando los adultos son invitados a realizar tareas que sólo tienen sentido en juegos de los niños o están referidas a formación de hábitos que ya adquirieron y sobre los cuales tienen juicios propios que no se recogen ni se valoran, la respuesta natural, les llevará a cohibir el desarrollo de sus pensamientos, generando una actitud de dependencia e inseguridad en el proceso educativo.

Si pensamos que la evaluación debe ser consistente con las necesidades de aprendizaje que tienen los adultos, los instrumentos que se emplean deben impulsar al despliegue de habilidades y conceptos que las personas han adquirido a través del proceso educativo y también de su experiencia.

Desde la evaluación de aprendizajes, el desafío en educación de adultos es implementar una evaluación que tenga sentido al “encajar” en la trama de vida y de intereses de las personas y sus condiciones inmediatas, pero que también despliegue expectativas y potencialidades que requieren del desarrollo de pensamiento abstracto y complejo. Ello implica que, en la evaluación se utilicen estímulos e ítems que tengan contenidos y formatos adecuados a los adultos, incorporando una perspectiva contextual, mediante el uso de temáticas generadoras que abarcan situaciones de vida de los adultos.

## 3. DIFICULTADES Y TENSIONES QUE ENFRENTA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Toda evaluación enfrenta desafíos técnicos y tensiones que debe resolver. Para el caso de educación de adultos hay dificultades específicas relacionadas con una escasa cultura evaluativa, con nociones y prácticas erradas en evaluación, con la heterogeneidad y complejidad de la población que participa en las ofertas educativas, con la falta de formación docente y escasa reflexión pedagógica acerca de la evaluación.

### 3.1. Falta de una cultura evaluativa

En educación de adultos es necesario avanzar hacia la construcción de una cultura que promueva el uso de la evaluación como punto de encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje, que ayude – al docente y

a los alumnos (as) – a conocer los progresos y los obstáculos que tienen al momento de adquirir un nuevo conocimiento y/o desarrollar nuevas habilidades.

A esta falta de cultura evaluativa, que es transversal a todo el sistema escolar, en educación de adultos hay que agregar la persistencia de una práctica docente paternalista que tiende a compensar con buenas calificaciones a las personas por el solo hecho de permanecer en los programas. Colocar bajas exigencias de aprendizajes, tiene consecuencias, a nivel individual las personas no desarrollan todas sus capacidades y, a nivel social, se produce una deslegitimación de la certificación obtenida por alumnos y alumnas que cursan esta modalidad.

Investigaciones y observaciones directas realizadas en educación de adultos en diferentes países de América Latina, coinciden en destacar que el énfasis de la interacción está puesto en la construcción de una comunidad sobre la base del vínculo afectivo, más que de la enseñanza y logros cognitivos, se trata de "una pedagogía de la contención a expensas del conocimiento" (Brusilovsky, S. 2006)

La falta de cultura de evaluación no sólo está ausente en los profesores, sino también en los alumnos y alumnas. Como se ha señalado, las personas que participan en educación de adultos a menudo tienen una experiencia de fracaso escolar y, en el recuerdo, la evaluación es percibida como una amenaza. Estos mismos alumnos (as) que ya vivieron un fracaso anterior necesitan reafirmación constante, calificaciones insuficientes son un motivo que les puede llevar a una nueva deserción. Por su parte, es usual que un alumno(a) que no tiene tiempo ni ha logrado suficiente autonomía, le sea difícil responsabilizarse por su propio aprendizaje. Las personas buscan un reconocimiento al esfuerzo, aún cuando no perciban que el esfuerzo dedicado al aprendizaje haya sido insuficiente.

Como lo muestran investigaciones desarrolladas en el ámbito de la neurociencia "los cerebros responden mejor a ambientes complejos que a ambientes que carecen de estímulo e interés". (OECD: 2003), de acuerdo a estas investigaciones los ambientes "con exigencias altas y pocas amenazas son aquellos que consiguen mejores resultados pedagógicos". Así, en evaluación de aprendizajes de adultos es importante construir una cultura evaluativa que combine expectativas de logros que desafíen a los alumnos y que, al mismo tiempo, no resulten amenazantes

### 3.2. Diversidad de la población: motivación y expectativas

Como ha sido señalado un rasgo que caracteriza a la educación de jóvenes y adultos es la diversidad de programas y la heterogeneidad de la población que acude a los mismos. La diversidad se puede enfocar desde distintos aspectos: la escolaridad, la edad, la identidad sociocultural. Todos estos aspectos inciden también en otro: la motivación que los impulsa para volver a estudiar.

En relación con la edad, es oportuno señalar que todas las estadísticas y estudios muestran que la población que acude a la modalidad escolar de adultos está conformada fundamentalmente por jóvenes. En el informe regional preparado para CONFINTEA VI, su autora describe "hubo un tiempo en que los jóvenes tenían que adaptarse a los programas y clases de educación de adultos. Ahora que los jóvenes han sido ubicados en el centro de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), esto está llevando a una discriminación de los adultos dentro de la EPJA" (Torres R.M. 2009).

A modo de ejemplo, en Chile, la educación tradicional de adultos que se realiza en Terceras Jornadas y Centros Integrales de Educación de Adultos (CEIA's) el promedio de edad es de 28 años para la Educación Básica y 25 años para la Educación Media. En cambio, en los programas flexibles de nivelación de estudios estos promedios se elevan en 38 y 33 años respectivamente.

En educación de adultos también se debe considerar la inclusión de poblaciones que tienen rasgos específicos ya sea por identidad cultural, como es el caso de las etnias; ya sea por distinción entre géneros; o bien por ubicación temporal, como es el caso de los internos en recintos penales o bien de poblaciones rurales apartadas.

Ocurre así, que un mismo currículum puede ser aplicado y conducir a una misma certificación de estudio, en poblaciones que están en diferente ciclo de vida y tienen identidades sociales y culturales específicas, para los cuales el proceso educativo tiene un significado distinto y que difieren también en cuanto a expectativas y motivaciones en relación con los estudios.

Si consideramos esta pluralidad de realidades y diversidad de personas que se incorporan a la educación de adultos, desde la evaluación se plantean importantes desafíos: ¿es posible establecer los mismos parámetros de evaluación para toda la población?, ¿en sistemas nacionales de evaluación que conducen a certificación de estudios, cómo hacer para construir instrumentos válidos, que considere esta pluralidad y controle posibles sesgos?, ¿el docente en el aula puede y/o debe colocar las mismas exigencias de logros a personas que están en etapas diferentes del ciclo de vida?.

Si para todo proceso de evaluación que conduce a la certificación, uno de los desafíos más importantes es construir instrumentos válidos - que den cuenta efectiva de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y alumnas, de acuerdo al currículum vigente y según el nivel escolar que se examine - para el caso de la educación de personas jóvenes y adultos, este desafío se torna aún más complejo.

### 3.3. La construcción de conocimientos a partir de la experiencia y obstáculos cognitivos

Los adultos y los jóvenes que buscan una segunda oportunidad educativa construyen, mucho más que los niños, el conocimiento a partir de su experiencia. En el proceso de aprendizaje las personas adultas actúan desde su contexto, desde sus experiencias, usando las estrategias que ya han desarrollado en otras ocasiones, las que asimilan, por alguna razón de semejanza, al proceso que se ven envueltas o al problema que intentan resolver o entender.

*“Cuando se enfrenta un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado de un bagaje de conceptos y representaciones adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, las que utiliza como instrumento de lectura o interpretación y que determinarán en buena medida qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas” (Coll, 1990)*

Desde este enfoque, el aprendizaje se torna significativo cuando es posible relacionar lo nuevo con lo que se conoce y se sabe; lo que va a aprender con lo ya aprendido. Para que el nuevo conocimiento posea consistencia, su construcción necesita cimentarse sobre la base de conocimientos ya existentes.

Sin embargo, el énfasis en los aprendizajes y experiencias previas como vínculo con los nuevos conocimientos requiere ser relativizado, “la relación de los nuevos contenidos con los esquemas mentales previos de los educandos no es tan directa y armónica: el aprendizaje necesita pasar a veces por un preliminar “*desaprendizaje*” de nociones erróneas”. (Kaplún, M. 1995).

De esta manera, es necesario considerar que en las experiencias de vida existen obstáculos cognitivos - convicciones erróneas- que tienen un estatus de verdad en las personas y que bloquean la adquisición de nuevos conocimientos (Cfr. Astolfi, 2003). Por ello, las personas jóvenes y adultas requieren de un proceso educativo que sea capaz de ayudarlos a superar esos obstáculos.



El resultado de evaluaciones de aprendizaje muestra que la experiencia de las personas puede constituir un poderoso punto para el aprendizaje; sin embargo en muchas ocasiones el pensamiento común también puede constituir un obstáculo. A lo largo de su vida las personas han construido explicaciones que poseen una coherencia indiscutible, aunque sean "científicamente falsas". Así, muchas veces el docente en el aula no percibe con claridad la construcción de razonamientos paralelos y sólo al momento de la evaluación, estos razonamientos se hacen evidentes.

Cuando a partir de la experiencia directa se construyen y/o validan los conocimientos, no hay rupturas cognitivas, ya que es fácil aceptar lo que se observa, palpa o siente. No sucede lo mismo cuando se quiere incorporar conceptos que van en contra del "sentido común". Así, por ejemplo<sup>3</sup>, cuando se solicita mencionar los estados del agua (sólido, líquido y gaseoso) es habitual que los adultos reconozcan como agua sólo la que está en estado líquido. Aunque parezca elemental, las personas, aún en niveles escolares avanzados, espontáneamente, rechazan la idea de pensar que el agua puede estar en estado sólido. Cuando se busca apoyar el razonamiento a partir de lo que se puede observar, las personas suelen expresar: *"ah, pero es que eso es hielo, no es agua"*. La experiencia propia y los conceptos apropiados desde la vida cotidiana son más fuertes que afirmaciones realizadas en un contexto escolar.

Otras situaciones muestran como, a veces, el "sentido común" y la experiencia inmediata genera asociaciones erradas que impiden contestar de acuerdo a conceptos disciplinares que son requeridos en el currículo. Así, por ejemplo, luego de la lectura de un texto acerca de las relaciones sociales y económicas correspondientes al período colonial, a los alumnos se les solicitó que señalaran alguna característica del sistema de encomienda; muchos adultos se refirieron a este concepto relacionándolo con el envío de un paquete a través del correo.

Otro ejemplo que permite observar cómo se impone la experiencia directa de las personas se puede verificar con relación a una tarea que mide la identificación de información explícita en un texto breve. Como estímulo se utilizó una receta para cocinar *"charquicán"* se solicitaba a las personas contestar de acuerdo a la información y, sin embargo, un número apreciable respondió a partir de la manera habitual en que cocina la receta obviando la información del texto.

Estos ejemplos muestran como la información se lee desde lo que se conoce y, muchas veces, especialmente en los lectores incipientes, no hay plasticidad suficiente para adecuarla a una nueva situación. La evaluación puede ser una poderosa herramienta para detectar convicciones erróneas, en este sentido, el educador puede cumplir un papel como investigador permanente de las estrategias que desarrolla su grupo en la resolución de diferentes tareas, descubriendo las asociaciones que realizan y la forma concreta en que logran los resultados, sean estos los considerados correctos o no.

#### 3.4. Falta de formación docente y de condiciones para planificar la evaluación

En América Latina es conocida la falta de formación inicial de educadores de adultos. Existen pocos centros de formación y sólo unas pocas facultades de educación la incorporan como especialización profesional. Con mayor frecuencia se encuentran ofertas de formación dirigida a los docentes en servicio. Estos cursos suelen ser de corta duración y, en estos, la evaluación de aprendizaje no constituye una temática prioritaria.

<sup>3</sup> Ejemplos escogidos de experiencias de validación de ítems de evaluación. Línea de Evaluación de Aprendizaje y Certificación de Estudios. Sistema de Formación Permanente Chilicalifica.

Junto a la falta de formación específica, es necesario considerar los contextos laborales de los docentes: inestabilidad laboral, horarios parciales, trabajo simultáneo en varios establecimientos educativos y/o en programas flexibles de nivelación de estudios, combinación de la labor docente con otros trabajos para mejorar los ingresos.

Por otro lado, como ha sido observado, "es habitual verificar una situación de abandono que experimenta la enseñanza para adultos en los establecimientos. El sistema es débil, se trata de contextos en los cuales los profesores y profesoras tienen total libertad de acción, pero a la vez no tienen el apoyo de un proyecto institucional con una organización clara"<sup>4</sup>.

Otro factor que los docentes señalan como característico en sus contextos, es la irregularidad en la asistencia de los estudiantes y la diversidad de niveles iniciales que tienen los alumnos(as), muchos de los cuales no han alcanzado las competencias que acreditan haber obtenido. Estas situaciones contextuales, verificada en la educación escolar de adultos, acaba por incidir en la posibilidad efectiva de planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el aula.

Así, a la dificultad habitual de los docentes de contar con tiempo y formación suficiente para su propia formación; en el caso de educación de adultos, se suma la escasa oferta de profesionalización docente, la frecuente rotación de alumnos e irregularidad en la asistencia a clases y una débil institucionalidad que obstaculiza la planificación del trabajo en el aula.

En el ámbito internacional, el reconocimiento de esta realidad se expresa en las recomendaciones establecidas en la reunión regional de CONFINTEA, al señalar la necesidad de "elaborar políticas de formación inicial y permanente de educadores de personas jóvenes y adultas con la participación de las universidades, los sistemas de enseñanza y los movimientos sociales para elevar la calidad de los procesos educativos y asegurar el mejoramiento de las condiciones laborales y profesionales de los educadores y funcionarios" (CONFINTEA VI, México:2008)

## 4. ¿CÓMO AVANZAR EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS?

Si bien no se pueden proponer modelos únicos para acciones educativas tan diversas y complejas, sí se pueden identificar algunas claves para avanzar en la evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas, entre ellas: el diseño de evaluaciones que amplíen el enfoque tradicional e incorporen la perspectiva de medición de competencias; el diseño y elaboración de instrumentos basados en un enfoque criterial o edumétrico, y el diseño y construcción de sistemas de evaluación para la acreditación, en el contexto de las nuevas políticas de educación de adultos.

### 4.1. Evaluación en la perspectiva de las competencias

En educación de personas jóvenes y adultas existe la necesidad de ampliar el enfoque de evaluación, evitando una concepción basada en la reproducción de conocimientos, para incorporar una perspectiva de evaluación por competencias.

<sup>4</sup> Extraído de informe elaborado por equipo de perfeccionamiento docente de la Universidad de Chile: 2007

La amplia bibliografía sobre el enfoque por competencias en educación, coincide en señalarlo como un concepto integrador en la medida que considera tanto los contenidos, como las habilidades puestas en práctica en diferentes situaciones de vida. De acuerdo con este enfoque, la competencia se entiende como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, P. 1999). Con esta misma orientación se definen las competencias “como un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre contenidos en una categoría de situaciones para resolver problemas que ellas generan” (De Ketele, 1996).

Al incorporar este enfoque en las evaluaciones se buscará medir conocimientos – entendidos como los procesos de comprensión, apropiación y aplicación de saberes conceptuales – y habilidades – entendidas como procedimientos mentales que se aplican en la práctica y ayudan a movilizar nuevas adquisiciones cognitivas – puestas en situaciones en las cuales las personas deben movilizar estos recursos.

Incorporar el enfoque por competencias implica reconocer que el aprendizaje se logra en diferentes ámbitos de la vida, no sólo en el espacio formal curricular, sino también a través de la experiencia y de la interacción en espacios no formales e incluso informales; implica, además, reconocer que en la vida diaria las personas al enfrentar una situación desafiante deben utilizar y asociar variados recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos y habilidades.

Así como en la vida cotidiana, y ante situaciones desafiante, las personas ponen en actividad sus conocimientos y habilidades, en la evaluación basada en competencias se trata de que las personas “movilicen” sus capacidades cognitivas, de modo que les permitan evocar, organizar, seleccionar y jerarquizar en función de una tarea específica solicitada en la evaluación.

El enfoque por competencias ubica los contextos como el escenario donde los conocimientos se aplican, verifican y cobran sentido. El contexto se refiere a un entorno específico, a un “entramado” que da sentido y significado al pensamiento, a las actitudes, a los valores. Por tanto, el contexto no remite solo a un espacio geográfico o ambiental, sino a una trama compleja que incluye el espacio y la situación que allí ocurre. La familia, el barrio o el trabajo pueden constituir un contexto, así como el país o el ámbito internacional pueden formar parte también de la experiencia vital de las personas.

Así, en el diseño de instrumentos que asumen esta perspectiva de evaluación, se debe buscar que las tareas solicitadas se presenten en situaciones que varíen en complejidad e intención, según el propósito del programa y, para el caso de las pruebas de certificación, según el nivel escolar que se evalúa.

Coherente con los planteamientos de este enfoque, se debe intencionar que en los instrumentos de evaluación se presenten situaciones que trasciendan al ámbito escolar. Por tal motivo, en la elaboración de los mismos, será necesario que los ítems estén relacionados con estímulos de base presentados a través de textos de diferente tipo y presentado en diferentes formatos, ilustraciones, noticias, gráficos, tablas, etc. que presenten situaciones referidas a un contexto.

#### **4.2. Diseño y elaboración de instrumentos basados en un enfoque criterial o edumétrico**

La evaluación, ya sea la que desarrolla el docente en el aula o la que se implementa a través de sistemas de acreditación, debe ser un medio para mejorar el aprendizaje, de retroalimentación a los alumnos y a los propios docentes. Ello requiere establecer un marco y criterios de logros transparentes y claros para alumnos(as) y docentes, de manera que las personas sepan qué se espera de ellas y qué tienen que hacer. En este ámbito, en la educación escolar de adultos, se plantea el desafío de construir marcos que

conformen una selección del curriculum con fines evaluativos, a partir de los cuales se avance hacia la definición de estándares.

En el enfoque criterial o edumétrico se trata de avanzar hacia una evaluación que supere el enfoque tradicional basado en normas – que tienen como propósito principal ordenar comparativamente a los estudiantes – a pruebas que se enfocan en la definición de qué es lo que las personas saben y son capaces de hacer. Es decir, se trata de definir cuál es el resultado que los alumnos y alumnas deberían alcanzar para que su desempeño pueda ser considerado como satisfactorio.

En educación de personas jóvenes y adultas, existen mejores condiciones para consensuar y reflexionar acerca de lo que se desea alcanzar en el proceso educativo, si las personas son informadas se sienten participantes de su proceso, se comprometen más.

Por otro lado, los criterios e indicadores de evaluación deben comunicarse de manera adecuada para sean comprendidos por docentes y alumnos, esta es la base de una evaluación entendida como retroalimentación para que las personas sepan en qué han fallado y qué les falta por saber. Desde esta perspectiva se podrá superar la idea de la evaluación como la obtención de una calificación, que sólo comunica una nota, pero no permite transparentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En educación de adultos se requiere avanzar hacia la definición de niveles de logros que señalen con claridad no solo los contenidos y objetivos que son evaluados, sino cuál es el nivel de profundidad con que ellos debieran ser alcanzados. Este es un desafío de futuro, no es fácil llegar a establecer cuáles son las competencias que debieran lograr las personas y de acuerdo a qué estándares.

Avanzar hacia la definición de criterios y de estándares de evaluación, exige simultáneamente generar oportunidades de aprendizaje. En educación de adultos existe urgencia de contar con los medios que permitan a las personas y las instituciones asegurar que todos ellos tengan acceso a condiciones y oportunidades educativas, para alcanzar logros de aprendizaje de acuerdo a estándares de calidad.

### 4.3. La construcción de políticas para el desarrollo de sistemas de evaluación y acreditación

La convicción de que las competencias se aprenden y desarrollan en los diferentes ámbitos educativos: formal, no formal o informal, plantea el desafío de construir sistemas de evaluación que acrediten tanto los aprendizajes desarrollados por las personas en el sistema escolar como los adquiridos a través de la experiencia. Contar con sistemas de evaluación permite la construcción de ofertas educativas flexibles y facilita que las personas puedan generar sus propias trayectorias educativas, teniendo como enfoque el aprendizaje a lo largo de la vida y su articulación con sistemas de formación permanente.

*“La educación permanente genera a las naciones el desafío de encontrar nuevas formas de comprobación y certificación de los aprendizajes que la competitividad social exige. En las instancias de aprendizajes formales de ello se ocupa el sistema educativo. Pero la educación a lo largo de toda la vida presupone el desarrollo de nuevas formas de certificación en las que se consideren todas las competencias logradas, independientemente de los procesos de formación seguidos” (Picaroni, B. 2008).*

Construir políticas de acreditación de los aprendizajes logrados requiere, simultáneamente, que los Estados se hagan cargo de impulsar ofertas educativas que permitan el logro de estos aprendizajes. El discurso del aprendizaje permanente no puede ser entendido como responsabilidad del individuo de su propia trayectoria o proceso, como tampoco las oportunidades que sistemas de evaluación otorgan para acreditar estudios, puede reemplazar el deber del Estado y el derecho ciudadano de brindar y recibir educación. De esta manera, la construcción de sistemas de evaluación y acreditación deben enmarcarse

en políticas más amplias de educación de personas jóvenes y adultos y, su impulso, se debe relacionar con la necesidad de ampliar y cautelar la calidad de la oferta educativa.

En el ámbito de evaluaciones a gran escala y externas al proceso educativo, la experiencia acumulada está fundamentalmente referida a las evaluaciones cuyo propósito es medir la calidad de la educación de los niños y jóvenes del sistema regular, sin consecuencias individuales para la aprobación de cursos o niveles educativos.

Desde educación de adultos, se están desarrollando experiencias pioneras de construcción de sistemas cuyo propósito es la acreditación. Estos sistemas tienen impacto en dos dimensiones: a nivel político respecto de la transparencia, validez y confiabilidad de sus resultados y, a nivel individual, con impacto directo en la certificación de los estudios para las personas.

*“Un sistema de evaluación para la certificación de los aprendizajes de los estudiantes a través de exámenes nacionales de alta calidad técnica tiene las siguientes ventajas. Hace transparente el valor del certificado; en el presente es común que dos estudiantes que han logrado aprobar un mismo nivel educativo en dos regiones distintas de un mismo país, en realidad posean niveles de conocimiento muy diferentes. Hace responsables tanto a los docentes como a los propios estudiantes por alcanzar los conocimientos y capacidades que son objeto de evaluación en el examen, lo cual tiene impactos positivos en el aprendizaje.” (Ravela, P. 2007)*

Un sistema de evaluación de alta calidad técnica requiere de un conjunto de definiciones teóricas y procedimentales relacionadas con:

- el propósito, alcance y enfoque de la evaluación;
- el levantamiento de marcos de evaluación que orienten la selección de los contenidos y objetivos del curriculum que serán medidos;
- el diseño de instrumentos;
- el formato y tipo de ítems que se aplicarán;
- la construcción de criterios, indicadores y pautas de corrección para cada ítems;
- el diseño de metodologías de validación y análisis de los instrumentos;
- la definición de puntos de corte;
- la determinación de procedimientos de aplicación y corrección;
- el diseño de estrategias de información de los resultados.

Para el caso de las pruebas de certificación es especialmente relevante la descripción de niveles de logro que señalen con claridad no sólo los contenidos y objetivos que son evaluados, sino cuál es el nivel de profundidad con que ellos debieran ser alcanzados en determinado sector y nivel escolar. A nivel técnico, ello implica contar con procedimientos de análisis estadísticos y cualitativos de ítems e incorporar metodologías para definir puntos de corte.

Un sistema de evaluación requiere de capacidades técnicas y equipos profesionales que puedan desarrollar los procedimientos señalados y cuenten con capacidad para gestionar las diferentes etapas del proceso. Estos sistemas son complejos, son procesos factibles de construir de manera gradual y para su maduración se necesita de un tiempo prolongado y de recursos que permitan su desarrollo.

También es necesario anticiparse a las tensiones que un sistema de acreditación dirigido a las personas jóvenes y adultas debe enfrentar<sup>5</sup>, la más importante de todas consiste en calibrar adecuadamente el nivel de exigencia: si las pruebas son muy exigentes, puede llevar a un alto nivel de reprobación, por el contrario, si las pruebas se elaboran pensando en la aprobación, se envían señales equivocadas acerca de las expectativas de aprendizaje y se invalida el propio proceso de certificación<sup>6</sup>.

Los sistemas de certificación requieren otorgar varias oportunidades de examinación y brindar a las personas la posibilidad de acreditar parcialmente sectores de aprendizaje, así puedan avanzar en forma paulatina hasta obtener la certificación de estudios del nivel escolar correspondiente. Ello plantea tres grandes tensiones: la demanda permanente de construcción y validación de ítems que permita ensamblar pruebas equiparables entre sí; la necesidad de implementar varios operativos de aplicación en el año controlando la transparencia del proceso y confidencialidad de los instrumentos; la exigencia de informar fluida y claramente de los resultados después de cada aplicación, buscando comunicar a los docentes y alumnos (as) las tareas que fueron evaluadas y los logros obtenidos por las personas examinadas.

Derivado de lo anterior, otra tensión y desafío constante consiste en controlar la confiabilidad y confidencialidad en la aplicación y corrección de los instrumentos, buscando garantizar condiciones homogéneas a todas las personas que se presentan a examen.

Por último, es importante establecer los límites de un sistema estandarizado que tiene como propósito la acreditación. Por sus características, generalmente, sólo pueden aplicar pruebas de "lápiz y papel" y en este tipo de pruebas es difícil incorporar ítems de desarrollo que permitirían de mejor manera verificar el proceso que ha seguido la persona para resolver una situación, o bien medir la capacidad de formular un argumento, justificar sus decisiones, sus puntos de vistas o producir textos escritos. De igual modo, es muy difícil, en este tipo de pruebas, medir objetivos valiosos de la educación como la formación de actitudes y comportamientos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astolfi, J.P. (2003). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: LOM.
- Coll, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Alianza: Madrid.
- CHILECALIFICA. Línea de Evaluación y certificación de estudios (2007). *Evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias*. Santiago de Chile: CHILECALIFICA.
- CHILECALIFICA. Línea de Evaluación y certificación de estudios (2008). *Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios para personas jóvenes y adultas*. Documento elaborado para el Seminario

<sup>5</sup> Reflexiones basadas en la experiencia de seis años de construcción del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes desarrollado en Chile, por el Ministerio de Educación y el Programa Chilecalifica.

<sup>6</sup> En sistemas consolidados como es el caso del General Educational Development Testing Program (GED) de Estados Unidos, la definición de los estándares requeridos para la aprobación de las cinco áreas de contenido correspondiente a la educación secundaria, lo realiza un comité de especificaciones de la prueba conformado por profesores y expertos de educación secundaria, que se reúnen cuatro o cinco años antes de empezar a armar la prueba.

- Internacional de Evaluación de Aprendizajes, Santiago de Chile: CHILECALIFICA.
- De Ketele, J.M. (1996). L'évaluation des caquis scolaires: quais? Por quoi?. *Revue des Sciences de l'Education*.
- Fundación Paulo Montenegro, Acao Educativa.(2007). *Indicador de Alfabetismo Funcional*. INAF [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina)
- Infante, M.I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Kaplún, M. (1995). *Los materiales de autoaprendizaje: marco para su elaboración*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Kirsch I. (2001). *The international Adult Literacy Survey (IALS): understanding what was measured*. Princeton: Education Testing Service.
- OCDE. (2003). *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Santillana
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Pedagogía.
- Picaroni, Beatriz (2008). Desafíos para la construcción de un sistema destinado a la evaluación de aprendizajes y certificación de estudios. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional de Evaluación de Aprendizaje de Personas Jóvenes y Adultas*.
- Ravela,P. et al. (2007). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago de Chile: PREAL.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) /UNESCO/IPEA(2006). *Brasil Alfabetizado: Caminhos de avaliação. Coleção Educação para todos*. Brasilia:SECAD. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154573por.pdf>
- Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación, México (2007) [http://www.conevyt.org.mx/cursos/cursos/asesor/mainframe/folletos/folleto1/tema\\_01.htm](http://www.conevyt.org.mx/cursos/cursos/asesor/mainframe/folletos/folleto1/tema_01.htm)
- Torres, R.M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Informe Regional, Preparado para la *VI Conferencia Regional sobre Educación de Adultos*.
- UNESCO/UIIL (2008) *Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la región de América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Undurraga C. (2004). *¿Cómo Aprenden los Adultos?*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.