

Evaluación de los aprendizajes

Antonio Matas Terrón

Universidad de Málaga
amatas@uma.es

RESUMEN

Los procesos de evaluación en educación son básicos y sin embargo, suelen tratarse en un segundo plano. En este capítulo se presenta un resumen del proceso de evaluación del aprendizaje en el alumnado. Se inicia con una definición de los mismos conceptos de evaluación y de aprendizaje con la intención de establecer un punto común y claro de inicio.

Posteriormente se comenta brevemente, las diferencias de enfoques en la evaluación de competencias con relación a una evaluación más “tradicional” del resultado del aprendizaje. De esta forma se cierra la introducción del capítulo para iniciar una exposición del proceso de la evaluación. Especialmente, se dedicará cierto espacio a revisar algunas pruebas de evaluación, para concluir con algunas reflexiones sobre el proceso de calificación del alumnado.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje, calificación, alumnado, competencias.

SUMMARY

The evaluation process of learning

Evaluation processes are basic in education and yet are often forgotten. This chapter presents a summary of the evaluation process of learning in students. It begins with a definition of the same concepts of assessment and learning with the intention of establishing a common and clear point.

Later we will discuss the differences in approaches to competency assessment in relation to a more "traditional" learning outcome briefly. In this way the introduction is closed to initiate an exposition of evaluation process. Especially, some screening tests will be reviewed, concluding with some reflections on the qualification process of the students.

Keywords: Evaluation, learning, qualification, competencies.

INTRODUCCION

La evaluación en Educación es un proceso básico para garantizar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Prueba de la importancia de la evaluación es la misma existencia de revistas científicas dedicadas a dicho tópico: *Studies in Educational Evaluation*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *European Journal of Educational Evaluation and Research*, *Educational Research and Evaluation*, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, etc.

A pesar de ello, en la práctica, la evaluación educativa parece quedar en un segundo plano, relegada por la importancia de la puesta en marcha de los propios programas educativos. En este sentido, la evaluación es deudora de la intervención educativa. Sin embargo, no debería dejarse a un lado, ni tomarla a la ligera, en la medida que una buena evaluación aporta información básica y útil para mejorar la propia acción formativa.

Este capítulo se inicia ofreciendo una definición básica de los conceptos que se están tratando. Esto es casi obligatorio dadas las diferentes perspectivas y formas de entender la evaluación y el mismo proceso de aprendizaje.

En este sentido, cabe destacar que la idea de evaluación está vinculada con otros conceptos con los cuales comparte parte de su campo semántico, su significado y su sentido (medir, diagnosticar, valorar, auditar, etc). No obstante, siempre es posible realizar un esfuerzo por definir cada término, tratando de diferenciarlos entre sí.

Una situación que es interesante analizar la constituye la confusión entre evaluación y diagnóstico, sobre todo cuando se realiza una traducción directa de idiomas como el inglés. Por ejemplo, cuando un maestro administra un examen tipo test a su alumnado, se dice que está “evaluando” a cada uno de los alumnos. Sin embargo, en inglés es frecuente leer la palabra *assessment* (diagnóstico). Evidentemente en castellano, la palabra para el examen no es diagnóstico sino evaluación. Esto sólo es un ejemplo muy simple de la confusión terminológica que se puede generar al realizar una traducción directa de otros idiomas.

Al margen de estas cuestiones, y para no alargar innecesariamente la exposición, se puede concluir diciendo que mientras que se suele hablar de evaluación para organizaciones, grupos, programas, etc., se utiliza el concepto de diagnóstico cuando se aplica a personas, y sus comportamientos, rendimientos, etc. En cualquier caso, esta diferenciación es excesivamente taxativa y por tanto no puede tomarse como cierta siempre, si bien, ofrece una visión simple y clara de cómo son tratados ambos conceptos de forma general.

En resumen, términos como evaluación, medición, examen, diagnóstico, etc., se utilizan de forma cotidiana con sentidos similares. A esto hay que añadir que cuando se realizan lecturas sobre evaluación, en textos en inglés, la *evaluation* y el “*assessment*” también pueden englobarse bajo el término español “evaluación”.

Después de esta revisión sobre la confusión entre términos, es momento de intentar definir la idea de evaluación. Para ello es necesario hacer referencia a algunos autores que han tratado el tema con detenimiento. Una de las más nombradas es la definición de Tyler (1950) quien afirmaba que evaluar es un

proceso para determinar en qué medida los objetivos del programa se han alcanzado. Por su parte Levine (1975) definía la evaluación con un análisis de los efectos, resultados y outputs de los programas. Otras definiciones pueden encontrarse en el cuadro 1.

<p>Investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).</p> <p>Provisión de información para la toma de decisiones sobre una intervención (Cronbach, 1981).</p> <p>Un medio de recopilar información acerca de una persona. Así como la observación sistemática de la conducta en condiciones específicas y en relación a estímulos específicos (Pervin, 1980).</p>

Cuadro 1. Conceptos “tradicionales” de evaluación

Estas definiciones se completan con ideas como las expresadas por Talmage, quien afirma que “El objetivo de la evaluación es emitir un juicio sobre la bondad de un programa para ayudar a una toma de decisiones y servir a una función política” (Talmage, 1982: 594).

En general, y de forma clásica, la evaluación se ha entendido como un proceso científico y técnico de recogida de información sobre un fenómeno educativo, a partir del cual poder tomar una decisión coherente y bien justificada, sobre dicho fenómeno.

En el caso que nos atañe, el fenómeno educativo es el aprendizaje. Por tanto, también es necesario afrontar una definición del término “aprendizaje” para contextualizar y situar la exposición. Por suerte (o no), la idea de aprendizaje es menos discutida que la de evaluación. En general, se entiende por aprendizaje un proceso cognitivo y comportamental, a través del cual se incorporan distintos elementos al corpus cognitivo y de saberes de la persona o de la organización (puesto que también puede hablarse de aprendizaje en las organizaciones).

Evidentemente, el aprendizaje constituye una disciplina en sí misma, tratada principalmente desde la Pedagogía y desde la Psicología del Aprendizaje, que resulta apasionante estudiar. En cualquier caso, para el tema tratado en estas páginas será suficiente con la definición expuesta. No obstante, se recomienda que si el lector no ha tenido aún oportunidad, trate de consultar algunas de las obras de autores como Jerome Seymour Bruner, Albert Bandura, David Paul Ausubel (1918-2008), Jean William Fritz Piaget (1896-1980), o Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) entre otros muchos investigadores destacados en este campo de la Psicología de la Educación.

Por tanto, utilizando el título de este capítulo como referente, y haciendo un esfuerzo por unir la idea de evaluación y aprendizaje, se podría decir que la evaluación del aprendizaje es un proceso científico que recoge información sobre el proceso de adquisición conocimientos (en sentido general) por parte de un

agente (persona o institución) y que permitirá tomar una decisión sobre dicho agente. Esta definición sólo debe tomarse como un intento de contextualizar el presente texto, y en ningún caso como una definición propiamente dicha.

COMPONENTES Y PROCESO DE EVALUACIÓN

Una vez definidos los dos términos básicos de este capítulo, cabe concretar el objetivo del mismo. Básicamente, lo que se pretende en estas páginas es ofrecer una revisión del proceso de evaluación del aprendizaje en el alumnado de centros formativos, haciendo especial hincapié en los aspectos más actuales, como puede ser la evaluación de las competencias. Por tanto, queda para otro momento aspectos muy interesantes, como la evaluación del aprendizaje informal, o los sistemas de acreditación profesional, que no tienen cabida en este momento.

La experiencia que todo alumno ha tenido es la de enfrentarse a un examen para ser evaluado. De esta forma, la evaluación frecuentemente se ha asociado a la simple realización de pruebas donde el alumnado tiene que responder a una serie de preguntas. Esta suele ser la visión clásica de la evaluación de los aprendizajes, si bien, siempre hay y ha habido docentes, que han recurrido a sistemas alternativos (Pellegrino, 2001).

Por tanto, con la salvedad de las excepciones, la visión tradicional de la evaluación parece presentar las siguientes características:

- ♣ Considera fundamentalmente contenidos cognoscitivos.
- ♣ El examen escrito es la principal técnica.
- ♣ Se realiza al final de un período de docencia.
- ♣ Hay poco margen para aprender de los errores.
- ♣ Es responsabilidad del profesorado.

En los últimos años se asiste al desarrollo de un espacio europeo común para la enseñanza. Estos cambios se están experimentado en todos los niveles educativos, aunque tal vez sea en la Universidad, con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, donde más impacto social se han producido.

Dentro de este contexto de cambios se está tratando de impulsar procesos evaluativos alternativos, que superen las limitaciones de la evaluación “tradicional”. En este sentido, las políticas educativas favorecen una perspectiva que trate de encontrar elementos como los siguientes:

- ♣ La identificación de elementos esenciales como las competencias (conocimientos, destrezas, capacidades, actitudes) formativas.
- ♣ La definición de criterios de desempeño (resultados esperados en el estudiante como consecuencia de su competencia).
- ♣ La recogida de evidencias del desempeño (conductas o respuestas observables que demuestran la competencia del estudiante).

- ⤴ El análisis de las evidencias para juzgar el aprendizaje logrado.
- ⤴ Y la comunicación de los resultados para orientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de los elementos o componentes básicos de esta nueva forma de entender la evaluación, hay que tener en cuenta los cambios que implican en la práctica. Entre ellos destacan los siguientes:

- ⤴ La evaluación debe estar presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se limita a los resultados finales.
- ⤴ Inclusión de métodos para evaluar el trabajo presencial y no presencial del alumnado.
- ⤴ Multiplicidad de fuentes de información. El examen pierde peso.
- ⤴ Se diseñan sistemas de evaluación, especificando las técnicas, el momento en que se aplican, y su peso en la calificación final.

Un aspecto destacable en los cambios apuntados anteriormente viene definido por el papel relevante que adquieren las competencias como objetivo de la evaluación. En los modelos generales de evaluación, principalmente los centrados en la evaluación de programas, identifican distintos objetos o componentes susceptibles de ser evaluados. Entre ellos es recurrente hablar del modelo CIPP de *Stufflebeam* entre otros, que ordena dichos componentes en varias categorías, tales como el contexto, inputs, procesos y productos (*Colás y Rebollo, 1996*). En el caso de las nuevas políticas educativas impulsadas por la administración, estos elementos siguen siendo relevantes para la evaluación institucional, mientras que para la evaluación de los agentes, se centra en dichas competencias.

El problema que lleva asociada esta nueva estrategia es la falta de acuerdo entre los estudiosos del tema, sobre el significado de competencia (*Guerrero Dávalos y Jiménez López, 2012*). En cualquier caso, las competencias implican la existencia de un conocimiento, tanto conceptual como procedimental y actitudinal, que se manifiestan en la ejecución de una tarea.

Estas competencias se están organizando en dos grandes bloques para facilitar la organización de la enseñanza. Por un lado las competencias generales y por otro las específicas (cuadro 2).

- ⤴ Competencias generales: Comunicación, planificación y toma de decisiones, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, etc.
- ⤴ Competencias específicas o técnicas: conocimientos, habilidades y destrezas propias del perfil profesional, valores y actitudes demandadas para el ejercicio profesional, etc.

Cuadro 2. Algunas de las competencias recogidas en programas universitarios

El proceso de evaluación de competencias es un proceso de valoración dinámico. En la medida que supone la puesta en marcha de las habilidades de la persona ante la exigencia de una tarea, la evaluación no puede limitarse a la realización de unas preguntas al alumnado, sino que requiere que este se enfrente a una prueba compleja que le permita poner de manifiesto su potencial.

Por tanto, después de haber establecido el componente básico de la evaluación de los aprendizajes se llega a la conclusión de que la evaluación no puede ser puntual, ni estática, sino continuada en el tiempo para facilitar el desarrollo de las capacidades, y dinámica para que puedan evidenciarse. En este sentido es necesario identificar los distintos elementos de la evaluación.

Desde la perspectiva de la evaluación “tradicional” el proceso de valoración podía simplificarse a una sola prueba final, donde el alumnado volcase su conocimiento de forma narrativa o textual. Sin embargo, desde una evaluación de competencias la evaluación debe secuenciarse. Esta idea está muy cercana a la de evaluación continua, si bien, es materialmente imposible una evaluación realmente continua, día a día, semana a semana. Por tanto, hay que encontrar un equilibrio entre la evaluación final y única y la imposibilidad de una evaluación realmente continua. Este equilibrio debe establecerse para cada caso concreto (cada aula, cada curso, etc.) si bien, puede tener como referente la existencia de tres grandes momentos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- ♣ Al inicio de la acción formativa. Tiene un carácter diagnóstico y constituye el punto de partida de la formación.
- ♣ Durante la acción formativa. Se podría decir que es la fase de evaluación continua y donde se requerirían estrategias de seguimiento del aprendizaje.
- ♣ Al final. Es la evaluación de los resultados logrados. Es el momento que habitualmente utiliza la evaluación tradicional.

Cada uno de estos momentos suele estar vinculado a una función evaluativa. Así, la evaluación diagnóstica o inicial tiene una función más formativa que sumativa, favoreciendo la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación final tiene una función más sumativa que formativa, facilitando la tareas de certificación y acreditación cuando son requeridas. Por su parte, la evaluación continua, durante el proceso formativo, tiene una función tanto formativa como sumativa. La valoración a lo largo de la enseñanza facilita su seguimiento a partir de la evaluación de los resultados parciales.

Una vez comentados algunos aspectos generales sobre el objeto o componente de la evaluación así como de los momentos de implementación, es momento de continuar con el proceso general con la selección de las técnicas e instrumentos que permitirán recoger los datos para la evaluación del aprendizaje.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este epígrafe se va a tratar de exponer de forma resumida y esquemática, algunas de las características esenciales de los instrumentos habituales en la evaluación del aprendizaje. No es cuestión de ofrecer un relato pormenorizado, sino por el contrario, ofrecer un panorama general de los instrumentos básicos.

En primer lugar, cabe señalar que las técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico educativo para el aprendizaje, se pueden clasificar de distintas formas en función de distintos criterios, y en función, por su puesto, del propio interés que se tenga por unos u otros instrumentos (Padilla, 2002). Por tal motivo, la clasificación que se utiliza en este capítulo (cuadro 3) tiene solamente un valor expositivo y en ningún caso debe tomarse como inamovible.

Técnicas de observación	<ul style="list-style-type: none"> – Listas de control – Escalas de estimación – Incidentes críticos
Técnicas de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> – Situaciones de prueba: ejecución de actos académicos o profesionales pautados, desarrollo de procesos, presentación de productos o resultados. – Ejercicios de simulación. – Cuadernos de campo o de laboratorio. – Diarios. – Portafolios
Técnicas de “papel y lápiz”	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajos escritos – Memorias e informes – Cuestionarios – Pruebas objetivas tipo test y escalas – Matrices de valoración
Pruebas orales	<ul style="list-style-type: none"> – Exposiciones – Debates – Versiones orales de las pruebas de papel y lápiz

Cuadro 3. Extracto de técnicas e instrumentos para la evaluación

Del conjunto de técnicas existentes a disposición de los evaluadores (algunos de ellos presentados en el cuadro 3) en los últimos años algunas de ellas están recibiendo una mayor atención por la comunidad científica (al respecto se puede consultar el último número de la revista REDU¹ dedicada a las competencias en

1 Revista de Docencia Universitaria (REDU) número 10 volumen 2.

Educación Superior). Entre estas técnicas e instrumentos destacan los portafolios y las rúbricas.

Portafolios

Los portafolios son colecciones de trabajos seleccionados, analizados y organizados por el estudiante para, en primer lugar realizar una reflexión autoevaluadora, y posteriormente demostrar los logros de aprendizaje obtenidos, tanto al docente como al resto de compañeros si así se establece. Este instrumento presenta una serie de características muy interesantes para la evaluación en general, y de las competencias en particular:

- ⤴ La evaluación queda inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ⤴ Permite evaluar el proceso (evaluación formativa) y los productos (evaluación sumativa).
- ⤴ Lleva al alumnado a reflexionar sobre su aprendizaje y a participar en su proceso de evaluación.
- ⤴ Motiva al alumnado para seguir aprendiendo.
- ⤴ Ayuda a estructurar las tareas de aprendizaje, diferenciando lo obligatorio de lo optativo.

Entre los distintos tipos de portafolios que pueden diseñarse, son frecuentes los siguientes:

- ⤴ Portafolios de un curso: reúne los materiales que corresponden a un curso y a una asignatura en particular.
- ⤴ Portafolios de la carrera: incluye materiales acumulados a lo largo de toda la carrera.
- ⤴ Portafolios digital: utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

También suelen clasificarse en función de la existencia de directrices sobre el contenido o grado de estructuración en portafolios libre, semiestructurado o estructurado.

Matrices de valoración o rúbricas

Son instrumentos que incluyen una serie de criterios de valoración o estándares, definidos de forma operativa, que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de la tarea evaluada.

En la actualidad las rúbricas se usan en muy distintos ámbitos formativos, ofreciendo una gran diversidad de formatos y soportes. En esta diversidad, es posible encontrar o construir rúbricas llamadas globales, cuando tratan de

evaluar la ejecución del estudiante ante una tarea en su globalidad. En el otro extremo estarían las rúbricas analíticas que se construyen con la intención de evaluar diferentes aspectos o elementos de una tarea compleja.

Calificación	Descripción
5	Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta
4	Demuestra considerable comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta.
3	Demuestra comprensión parcial del problema. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidos en la respuesta.
2	Demuestra poca comprensión del problema. Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta.
1	No comprende el problema.
0	No responde. No intentó hacer la tarea.

Figura 1. Ejemplo de rúbrica global

Para recoger la información, las rúbricas se construyen en forma de tabla de doble entrada, situando la escala de calificación (ver ejemplo en la figura 1) en uno de los ejes, frente a las dimensiones que se van a evaluar, situadas en el otro eje (figura 2).

En general, las rúbricas son útiles para la evaluación en muy distintos aspectos, algunos de los cuales son los siguientes:

- ♣ Explicitan de forma clara y precisa los criterios de evaluación que van a ser utilizados,
- ♣ Centran la atención sobre los aspectos que deben ser desarrollados por los estudiantes.
- ♣ Permiten traducir el desempeño del estudiante en una medida.
- ♣ Posibilitan la autoevaluación del estudiante o la evaluación por pares.
- ♣ Proporcionan retroalimentación específica.

Aunque a las rúbricas también se les atribuye la capacidad de reducir la subjetividad en la evaluación, en realidad, la subjetividad no se reduce, sino que se difumina. Todo el proceso está cargado de la subjetividad del docente, pero el formato y el proceso de administración difumina o “distrae” esta subjetividad.

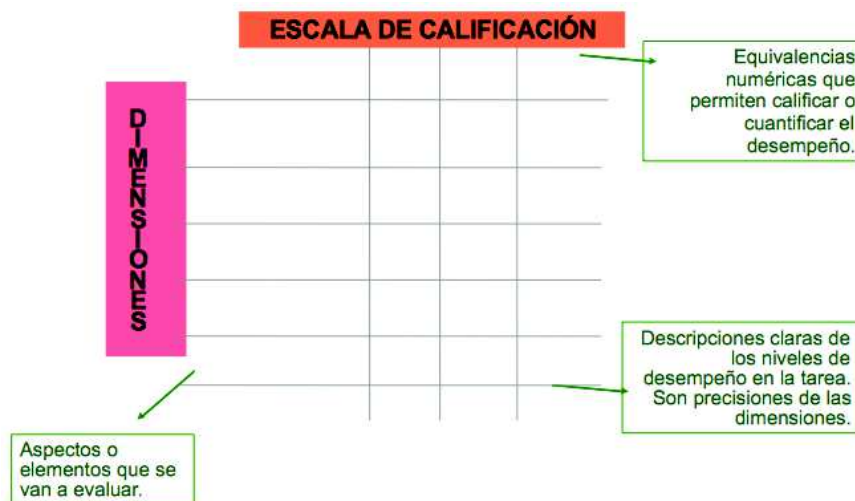


Figura 2. Formato de las rúbricas

Después de esta exposición sobre los instrumentos más estudiados en los últimos años, se pretende hacer una exposición, también muy breve de la autoevaluación. La autoevaluación también está recibiendo una especial atención en la medida que supone un proceso de fomentar la metacognición, y con ello, la autogestión del aprendizaje.

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La autoevaluación necesita poca presentación. Se trata de un proceso por el que el agente evaluado actúa también como evaluador. Este procedimiento evaluativo favorece la autogestión de la acción formativa a partir de la propia valoración. Junto a esta características, ofrece otras ventajas, de las cuales se destacan las siguientes:

- ✦ El sujeto autoevaluado cuenta con información sobre sí mismo no accesible para un evaluador externo.
- ✦ Lleva a explicitar los criterios de evaluación.
- ✦ Desarrolla el pensamiento crítico y otras competencias exigidas en la vida laboral.
- ✦ Facilita análisis, reflexión y toma de conciencia sobre el aprendizaje logrado.
- ✦ Promueve la responsabilidad sobre el aprendizaje y la implicación en la mejora.
- ✦ Cómoda para aplicar con grupos amplios de alumnado.

A pesar de estas relevantes ventajas, las investigaciones han demostrado que la autoevaluación, aunque puede mejorar algo el rendimiento académico, no está directamente relacionada con la misma (Ibabe y Jaureguizar, 2007). No obstante, la autoevaluación sí parece aumentar la satisfacción del alumnado en la tarea formativa. Por tal motivo, la autoevaluación puede ser útil para mejorar la actitud del alumnado hacia las asignaturas y materias.

En cualquier caso, la autoevaluación presenta algunas desventajas que hay que tener en cuenta a la hora de utilizarla. Entre ellos están:

- ♣ La dificultad que tiene el alumnado para llevarla a cabo con eficiencia.
- ♣ Las limitaciones que se presentan para incorporar los resultados en las calificaciones finales del alumnado.

Otra desventaja está vinculada con la elevada posibilidad de cometer errores de apreciación y valoración, tanto intencionados como no intencionados:

a) Involuntarios: desajuste entre la valoración realizada y la realidad, debido a:

- ♣ No está clara o no se comprende la consigna dada para que se emita el juicio valorativo.
- ♣ No cuentan con criterios de evaluación apropiados.
- ♣ Errores de indulgencia o severidad.

b) Intencionales: por manipulación de la valoración por parte del autoevaluado, debida a:

- ♣ Intento de dar una imagen positiva de sí mismo.
- ♣ Pretensión de no revelar información sobre el aprendizaje logrado.

Para realizar la autoevaluación se pueden utilizar la mayoría de las técnicas e instrumentos de recogida de datos indicados anteriormente. Solamente con carácter orientativo se ha incluido el cuadro 4, donde se indica en qué momento puede ser más útil una técnica u otra para la autoevaluación.

Por otra parte, la evaluación entre pares o coevaluación, es otro de los procedimientos que ha despertado el interés de la comunidad educativa en los últimos años. Al igual que ocurre con la autoevaluación, la coevaluación no necesita tampoco mucha presentación. Por coevaluación se puede entender el procedimiento de evaluación donde el alumnado valora la cantidad, nivel, mérito o calidad de los aprendizajes alcanzados por sus compañeros.

La coevaluación puede llevarse a cabo de diferentes formas, aunque el formato y proceso concreto debería estar ajustado a las exigencias concretas de cada aula, centro o grupo de alumnos. En cualquier caso, algunas formas de realizar la coevaluación son las siguientes:

- ⤴ Cada individuo hace una valoración anónima individual sobre los restantes miembros de un grupo.
- ⤴ Evaluación del producto por el profesor y del proceso por los estudiantes.
- ⤴ Distribución interna de puntuaciones asignadas por el profesor.

	Evaluación Diagnóstica	Evaluación continua	Evaluación final
Listas de control			
Cuestionarios			
Escalas			
Diarios			
Portafolios			
Rúbricas			

Cuadro 4. Momentos para utilizar distintas técnicas en la autoevaluación

Como cualquier procedimiento, la evaluación por pares tiene ventajas y desventajas que deben tenerse en cuenta a la hora de utilizarlo. Entre las ventajas se encuentran los siguientes aspectos:

- ⤴ Favorece la toma de conciencia sobre el valor del propio aprendizaje, y se obtienen ideas sobre cómo mejorarlo.
- ⤴ Desarrolla la capacidad de formular juicios, compartir ideas, llegar a consenso, etc.
- ⤴ Es especialmente adecuada cuando se valoran aspectos como el liderazgo, la preocupación por los otros, la eficacia en el trabajo grupal, la aceptación social, etc.
- ⤴ Permite contrastar la autoevaluación y la evaluación realizada por los docentes.

Por parte de los inconvenientes destaca el problema que supone su utilización cuando el alumnado no tiene habilidades suficientes para una valoración bien justificada. Junto a este grave problema se encuentran algunas otras desventajas:

- ⤴ El alumnado puede carecer de la información suficiente sobre el proceso de aprendizaje de sus compañeros, sesgando en tal caso, su valoración.
- ⤴ El alumnado puede tender a sobrevalorar o infravalorar el aprendizaje de los compañeros, ante la influencia de factores personales.

- ⤴ El alumnado puede tender a una valoración muy positiva de los compañeros, para beneficiar la evaluación que posteriormente hagan sobre ellos.

En cualquier caso, las investigaciones sugieren que la coevaluación funciona mejor, ofreciendo resultados similares a las evaluaciones del profesor, después de un periodo de entrenamiento por parte del alumnado con el profesorado.

RETROALIMENTACIÓN Y CALIFICACIÓN FINAL

La evaluación de los aprendizajes es útil si el alumnado conoce sus resultados, y junto con el docente, trabajan en común para avanzar y mejorar. Para ello, la retroalimentación al alumnado es básica y fundamental. Sin embargo, a veces esta información al alumnado no suele tener el efecto deseado, bien por un mal uso o bien porque el contexto formativo lo impiden. Con un carácter exclusivamente orientativo, se ofrecen algunas de las recomendaciones para una retroalimentación eficaz del aprendizaje:

a) Cantidad y tiempo de retroalimentación:

- ⤴ La información que se ofrece debe ser suficiente tanto en cantidad como en detalle.
- ⤴ La retroalimentación se debe ofrecer lo antes posible.

b) Calidad de la retroalimentación:

- ⤴ Se debe centrar sobre el aprendizaje antes que sobre las calificaciones.
- ⤴ Debe ser comprensible para el estudiante.

En el ámbito escolar y universitario principalmente, la evaluación se traslada al expediente del alumnado a través de una calificación numérica u ordinal. Esta exigencia legal está tan arraigada, que para muchos individuos la evaluación es sinónimo de calificación. A pesar de ello, la elaboración de un sistema de calificación es un procedimiento complejo que asigna una valoración numérica² a los resultados de la evaluación. En este sentido, la calificación es un proceso de medición que se realiza sobre los resultados de la evaluación.

Este proceso de medición implica una acción reductora de la información, de manera que se pierden aspectos importantes de la realidad educativa a favor de un simple posicionamiento del alumnado en la escala métrica. Por tal motivo, y para evitar información trascendental, el docente debe evitar basar su juicio evaluativo en una sola técnica de recogida de información, generando calificaciones que sean realmente resúmenes útiles de todas las dimensiones importantes en la valoración académica.

2 Puede ser también nominal u ordinal.

A pesar de estos esfuerzos, la calificación no deja de ser un procedimiento entredicho, puesto que implica realizar una medición de hechos valorados subjetivamente (a partir de eventos sometidos a la valoración e interpretación académica del docente). Solamente procedimientos costosos, como la Teoría Clásica de los Test, o la Teoría de Respuesta al Ítem, supera estas dificultades métricas. Sin embargo, su alto coste, en tiempo y en estrategias docentes (se pueden aplicar casi exclusivamente a partir de técnicas como los test o las escalas, con un banco de ítems muy amplio) desalientan su utilización.

CONCLUSIONES

Para concluir esta breve disertación sobre los procesos de evaluación del aprendizaje, se quisiera ofrecer un resumen de los aspectos esenciales tratados a lo largo de estas páginas. Estas cuestiones básicas son las siguientes:

- ♣ En la actualidad se asiste a un cambio de perspectiva con relación a la propia educación (propiciado en gran parte por el desarrollo de internet) y la propia evaluación.
- ♣ Esto obliga a la docente a “reciclarse” progresivamente en la introducción de técnicas de evaluación alternativas, vinculadas principalmente a las nuevas tecnologías.
- ♣ Las competencias se están convirtiendo en el objeto básico de evaluación, en gran medida impulsado por las políticas marcadas desde la administración.
- ♣ La evaluación necesita una pluralidad de técnicas e instrumentos para su realización. Estas técnicas deben responder a los objetivos y competencias pretendidos.
- ♣ La calificación debe considerarse como un proceso complejo, que debe tener en cuenta diferentes fuentes de información sobre la ejecución académica del alumnado con relación a las tareas y competencias establecidas.

REFERENCIAS

- Colás, P., y Rebollo, M.A. (1996). *Evaluación de programas*. Sevilla. Kronos.
- Cronbach, L.J. (1981). Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica. En F. Alvira, M.D. Avia, R. Calvo y J.F. Morales (Auts.). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Guerrero Dávalos, C., y Jiménez López, M. (2012). Competencias: la problemática de su significado. *Mimixekua, Revista del Instituto de Investigaciones Científicas y Empresariales*. Michoacan (Mx): Universidad La Salle Morelia.

Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2): 59-75.

Levine, H.M (1975). Cost-effectiveness in Evaluation Research. En M.Guttentag y E.L.Struening (Eds.), *Handbook of Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage Pub.

Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.

Pellegrino, James W. (Editor) (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington: National Academies Press.

Pervin, L.A. (1980). *Personality: Theory, assessment, and research*. Nueva York: Wiley & Sons.

Stufflebeam, D.L., y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Talmage, J.L. (1982). Evaluation of Programs. En H.E., Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. 2)(592 – 611). New York: MacMillan.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.