

La evaluación como aprendizaje

¿Evaluación = Calificación?





La evaluación como aprendizaje





Edita:
Junta de Andalucía
Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa

© Autores del Texto:
Ángel Pérez Gómez, Encarnación Soto Gómez,
Miguel Sola Fernández y M^a José Serván Núñez

Diseño: Domi&Antúnez

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el artículo 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan sin la preceptiva autorización o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

© **Ediciones Akal, S. A., 2009**
Sector Foresta, 1
28760 Tres Cantos
Madrid - España
Tel.: 918 061 996
Fax: 918 044 028
www.akal.com
ISBN: 978-84-460-3043-0
Depósito legal: M-703-2009
Imprime: Fernández Ciudad S.L.



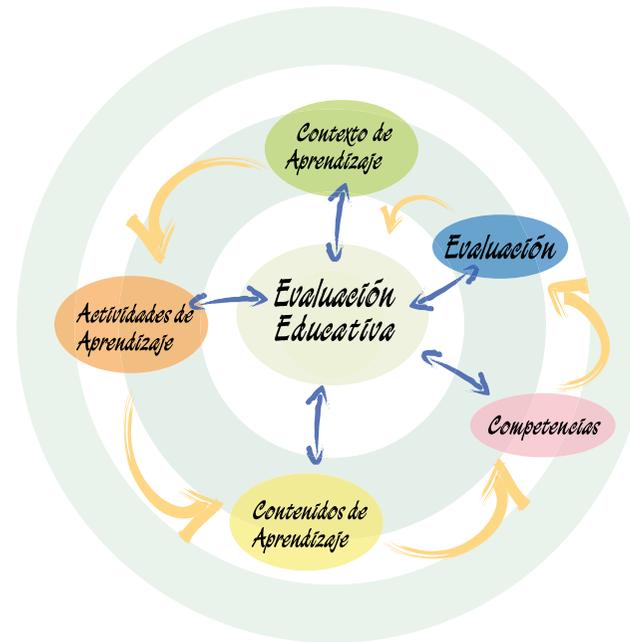
La evaluación como aprendizaje

Llegamos al final en nuestro recorrido con esta última guía dedicada a la evaluación. Sin embargo, el hecho de que la evaluación sea el último tema tratado no implica que sea el menos importante y que tenga que ser siempre considerado al final. Como seguro que hemos comprobado muchas veces, **la forma en que evaluamos los aprendizajes, tiene una influencia decisiva sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.** No serviría de nada poner en práctica todas las ideas, principios y metodologías planteados en las guías anteriores, si luego no cambiamos los métodos de evaluación en correspondencia. El cambio sería sólo superficial porque una evaluación convencional, basada únicamente en exámenes de reproducción de informaciones, que entienda el conocimiento como algo estático, completo y acabado que puede ser medido en una prueba puntual de lápiz y papel, llevaría a los estudiantes a centrarse en competencias de orden inferior como la memorización y no desarrollaría las competencias de orden superior deseadas en la enseñanza universitaria. Por tanto, la evaluación debe ser una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, definida de forma coherente con las finalidades que nos proponemos desde el inicio del mismo.

Del mismo modo, la evaluación no debe ser un acto aislado realizado al final del proceso, como frecuentemente hacemos ahora, sino que debe ser una constante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como instrumento que nos ofrezca información, a los docentes y a los estudiantes, sobre la marcha del proceso. Tal información debe poder ser utilizada para intervenir en ese proceso en orden a provocar un aprendizaje más relevante y educativo. A esta evaluación como aprendizaje se le denomina también evaluación educativa o formativa.

El propósito fundamental de la evaluación educativa es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos y participativos. Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje.

de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje



Podemos decir que el salto cualitativo que ha de darse respecto al sentido educativo de la evaluación puede concretarse en el paso de la **evaluación de los aprendizajes** a la **evaluación para los aprendizajes** y a la **evaluación como aprendizaje**. De un mero requisito de control y clasificación a la evaluación como instrumento de aprendizaje¹.

Características de la evaluación educativa

En el concepto de evaluación se incluyen muchos aspectos y procesos que es necesario clarificar:

- En función del objeto la evaluación puede versar sobre **personas, programas e instituciones**, y deberá desarrollarse utilizando estrategias e instrumentos diferentes para acomodarse a la naturaleza de dicho objeto.
- En función de su objetivo puede concebirse como **evaluación formativa**, educativa (la que pretende conocer para ayudar a mejorar los aprendizajes, por ejemplo) o

como **evaluación sumativa** (la que pretende describir, medir el grado de adquisición de los aprendizajes).

- En función de los agentes implicados y del control del proceso, la evaluación puede ser **externa**, (la responsabilidad del diseño y ejecución de la misma reside en agentes externos, bien distantes de las personas, los fenómenos o procesos que se evalúan), **interna** (la responsabilidad y ejecución implica de alguna manera a agentes implicados en lo que se evalúa) y **autoevaluación** (la que desarrollan los propios aprendices sobre sí mismos).
- En función de su naturaleza y finalidad la evaluación puede enfocar de manera prioritaria o exclusiva, los **productos, los procesos y los contextos**.

Cada una de estas modalidades implica diferentes orientaciones, procedimientos y técnicas y por tanto proporciona informaciones de diferente procedencia y calidad que se complementan para ofrecer un diagnóstico útil y fiable del funcionamiento de los aprendizajes. En la presente guía, nos centramos en la evaluación formativa de personas, de sus aprendizajes, procesos y contextos, para poder ayudar a su mejora: **la evaluación educativa**.

La evaluación educativa que proponemos es todavía poco frecuente en nuestras aulas universitarias donde **más que evaluar lo que hacemos es calificar**. Con demasiada frecuencia, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje habituales, tendemos a confundir evaluación con calificación. **La calificación** tiene que ver con la necesidad

7

Con demasiada frecuencia, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje habituales, tendemos a confundir evaluación con calificación



8

de describir, medir, clasificar y certificar. Tiene un claro y legítimo sentido de control social y acreditación en la enseñanza postobligatoria, universitaria y profesional. La calificación no se ocupa de las causas ni del proceso por el que se han alcanzado aquellos resultados que describe, mide, clasifica o certifica. Por tanto, la calificación, aunque no deja de ser necesaria para constatar de forma aproximada que el estudiante ha desarrollado las competencias requeridas para el ejercicio profesional, no es suficiente para informar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ello se requiere la evaluación educativa que **abarca obviamente los productos, pero también los procesos y los contextos de aprendizaje.** Permite reorientar los procesos cuando no van bien, dar oportunidades a lo que hemos llamado currículo emergente, orientando el diseño flexible y de enfoque progresivo para acomodarlo a las necesidades e intereses de los estudiantes, a su ritmo de desarrollo y aprendizaje y a las peculiaridades del contexto.

CALIFICACIÓN	EVALUACIÓN EDUCATIVA
Tiene que ver sobre todo con medir.	Tiene que ver sobre todo con apoyar la mejora.
Mira hacia atrás.	Mira hacia adelante.
Se centra en la cantidad y en los defectos.	Se centra en la calidad y en las fortalezas.
Normalmente se realiza al final de un trabajo o estudio.	Tiene lugar continuamente cuando estamos aprendiendo.
<i>Preguntas clave:</i> ¿Se sabe el programa? ¿Domina la materia y los ejercicios prácticos? ¿Qué nivel tiene: aprobado, notable, etc.?	<i>Preguntas clave:</i> ¿Cómo ha progresado? ¿Qué dificultades tiene todavía? ¿Qué ayuda necesita ahora?

Hasta el momento, hemos estado muy preocupados con calificar y con desarrollar técnicas de **evaluación sumativa** para informar del modo más fiable y válido a los aprendices y a instancias externas sobre el rendimiento alcanzado por nuestros estudiantes. Esto ha llevado a la preeminencia del examen como instrumento privilegiado de evaluación. Los exámenes convencionales se caracterizan porque son iguales para todos los estudiantes y miden un tipo de conocimiento individual, por lo general de reproducción de datos, en un momento concreto. Son una tarea congelada en el tiempo que se centra en la puntuación final y no en la manera en que el estudiante ha llegado a esa respuesta. Los exámenes no favorecen que los

estudiantes demuestren todas las dimensiones de lo que han aprendido. De hecho, la mayoría de los exámenes requiere sólo competencias de nivel inferior, como la memorización y la reproducción, ignorando otras de orden superior o de segundo orden como el análisis, la síntesis o la reflexión. Además, en gran medida sólo tienen en cuenta la dimensión cognitiva, el conocimiento aprendido, desconsiderando su aplicación así como otras dimensiones no cognitivas como los valores, las actitudes o las motivaciones. Por otra parte, promueven una motivación extrínseca, animando la adquisición de conocimientos por su valor de cambio por notas (Hipkins, 2007).

La obsesión por la calificación está impidiendo la introducción de otros métodos y estrategias de evaluación más acordes con las finalidades educativas que ha de desarrollar la universidad contemporánea. Es necesario, por tanto, equilibrar la balanza entre evaluación y calificación, para aprovechar todas las ventajas que nos ofrece la evaluación educativa.



En síntesis, la evaluación educativa en la Universidad debe ser:

- **Formativa**, que eduque, que facilite a los estudiantes información para conocer mejor sus propias capacidades, actitudes e intereses, las peculiaridades del contexto en el que viven, la calidad de los procesos de aprendizaje que están desarrollando, el valor de los productos, así como las fortalezas y debilidades, los obstáculos y facilidades del escenario presente y las posibilidades de escenarios futuros más adecuados y satisfactorios. Por ello, los procedimientos, instrumentos y estrategias

9

La obsesión por la calificación está impidiendo la introducción de otros métodos y estrategias de evaluación más acordes con las finalidades educativas que ha de desarrollar la universidad contemporánea

10

de la evaluación educativa tienen que ayudar a las personas afectadas a conocerse a sí mismas, a autorregularse.

Transparente y justa. La credibilidad de todo sistema de evaluación reposa en su independencia y en su calidad y ambas requieren la transparencia necesaria para que los agentes evaluados conozcan de forma detallada el qué, el cómo y el quién de todo proceso de evaluación, de modo que se eviten las sorpresas no deseadas, las arbitrariedades y las injusticias.

Flexible y plural. La complejidad de contextos, situaciones, procesos y propósitos del sistema universitario requiere que los programas de evaluación educativa manifiesten



la flexibilidad exigida para responder a las diferentes necesidades. La flexibilidad debe reflejarse tanto en la definición de su naturaleza (externa, interna, auto-evaluación) como en la pluralidad metodológica, de estrategias y técnicas que se utilizan. Será necesario abrir nuestras mentes como docentes para pensar, imaginar y experimentar nuevas formas de evaluación².

Relevante o auténtica. Una evaluación sobre aspectos importantes del desarrollo de las competencias fundamentales, sobre problemas reales e instrumentos claves para la vida profesional, personal y social de los estudiantes.

Integral. Ha de abarcar todas las dimensiones que constituyen las competencias fundamentales: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Evaluar solamente conocimientos o informaciones, sobre todo memorísticos, sesga la evaluación y sesga el aprendizaje y no nos informa realmente de si los estudiantes se están preparando para entender e intervenir de forma competente en su vida profesional o social.

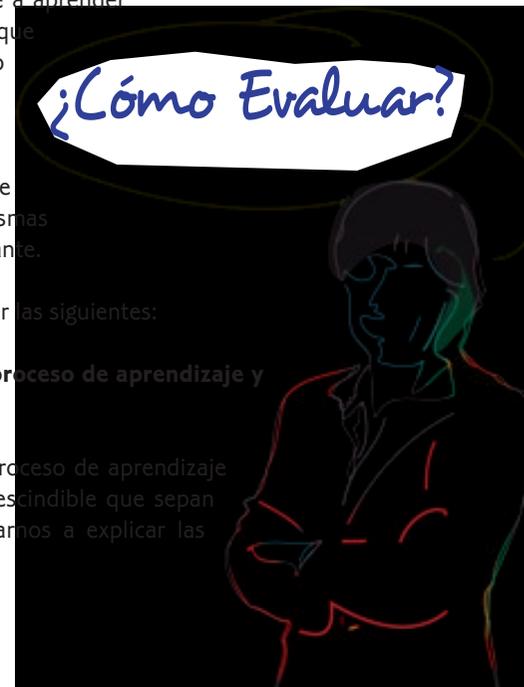
Algunas estrategias básicas para el desarrollo de la evaluación educativa

El propósito de este apartado es proporcionar ideas concretas de cómo podemos poner en práctica una evaluación educativa que ayude a aprender mejor. ¿Cómo desarrollar estrategias de evaluación que sirvan no sólo para obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje sino que se conviertan en un instrumento de aprendizaje en sí mismas? Estas estrategias son más complejas y puede que ocupen más tiempo. Sin embargo, no puede entenderse que signifiquen una pérdida de tiempo porque son en sí mismas oportunidades de aprendizaje y reflexión para el estudiante.

Entre las múltiples estrategias posibles vamos a destacar las siguientes:

- **Potenciar la transparencia en los propósitos del proceso de aprendizaje y en los criterios de evaluación.**

Si queremos que los estudiantes se impliquen en el proceso de aprendizaje y desarrollen su autonomía como aprendices es imprescindible que sepan hacia donde se dirigen. Normalmente, solemos limitarnos a explicar las



12

tareas que vamos a desarrollar pero no dedicamos ningún tiempo a compartir con nuestros estudiantes las razones por las que deben realizar esas tareas. Del mismo modo, si queremos que desarrollen autonomía en el aprendizaje, debemos ofrecerles información para que juzguen en qué medida van desarrollando las competencias propuestas, es decir, debemos compartir con ellos los criterios de evaluación. Con demasiada frecuencia, estos aspectos simplemente se consignan en la guía didáctica pero no dedicamos tiempo a discutirlos con nuestros estudiantes, de manera que nos aseguremos que los comprenden y los comparten.



- Cuidar e intensificar la Retroalimentación.

Una retroalimentación adecuada, un comentario, un interrogante, una respuesta a tiempo, por parte del experto o la experta es clave al ofrecer a nuestros estudiantes información precisa sobre su proceso de aprendizaje.

Para cumplir con esta función, la retroalimentación no puede limitarse a una nota o a un comentario breve (*tu trabajo está bien, necesitas esforzarte más*) sino que



debe ofrecer orientación específica sobre por qué algo está bien o cómo se puede mejorar. La mejor retroalimentación comienza señalando las fortalezas del trabajo evaluado para continuar indicando las debilidades y terminar con alguna orientación para la mejora. Esta es la manera de ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar sus capacidades de aprender, investigar y producir conocimientos por sí mismos (Sadler, 1989).

La retroalimentación efectiva manifiesta al menos las siguientes características:

- Confirma que los estudiantes están en el camino correcto y, al mismo tiempo, estimula la mejora. No hace comentarios negativos sin acompañarlos de sugerencias útiles.
- Se centra en la calidad del trabajo desarrollado, en el progreso obtenido con respecto a trabajos anteriores, más que en comparaciones con otros estudiantes. El docente debe evaluar el aprendizaje del estudiante, no al estudiante mismo.
- Atiende al proceso de aprendizaje y no sólo al resultado.
- Es específica, se centra en unos pocos aspectos concretos y se basa en ejemplos. Ofrece hechos y descripciones de cómo se realizaría un buen trabajo, no opiniones simplemente.
- Es constructiva y proporciona ideas para mejorar. Estas ideas dan a los estudiantes la ayuda que necesitan para usar su propio conocimiento pero no les ofrecen soluciones completas ya que deben aprender a pensarlas por sí mismos. El docente debe resistir la tentación de corregir o reescribir el trabajo él mismo.
- Debe ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones alternativas.
- La retroalimentación de un proceso es más efectiva que la retroalimentación de una tarea aislada.

En este sentido, debemos tener en cuenta que no es necesario que ofrezcamos retroalimentación sobre todas las tareas que desarrollan los estudiantes, sino que la retroalimentación es más efectiva cuando se refiere **a un conjunto de tareas o a una tarea que sea significativa por su manera de reflejar el momento del proceso de aprendizaje en que el estudiante se encuentra**. Recordemos que en educación menos es frecuentemente más por lo que más vale comentar en profundidad una tarea significativa, relevante y auténtica que calificar una multitud de pruebas. Por otra parte, no tenemos que ser siempre nosotros como docentes los que ofrezcamos

13

en educación menos es frecuentemente más por lo que más vale comentar en profundidad una tarea significativa, relevante y auténtica que calificar una multitud de pruebas

14

la retroalimentación, sino que debemos fomentar actividades donde los estudiantes se ofrezcan mutuamente comentarios sobre sus respectivos trabajos, reflexionen sobre sus fortalezas y debilidades y sobre los próximos pasos a dar en el proceso de aprendizaje³.

- Estimular la evaluación por pares y la auto-evaluación.

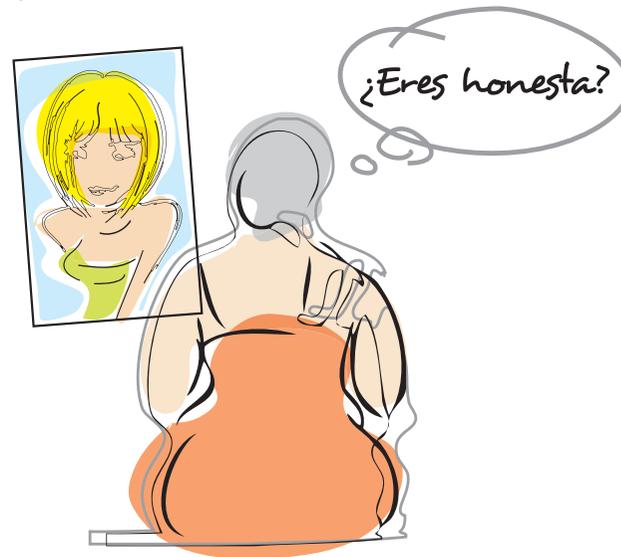
Los estudiantes pueden alcanzar una meta de aprendizaje sólo si comprenden esa meta y lo que necesitan hacer para alcanzarla. Por tanto, implicar a los estudiantes en la evaluación es una parte esencial de la evaluación educativa. La retroalimentación ofrecida por el docente sólo alcanzará su objetivo cuando, a través de procesos de evaluación por pares y auto-evaluación, los estudiantes interioricen los criterios de evaluación y transformen la información ofrecida por los docentes en acción.



La **evaluación por pares** puede convertirse en un instrumento de aprendizaje en sí misma al desarrollar, entre otras, la colaboración, negociación, comunicación y el trabajo en grupo. Los estudiantes se sienten más libres para preguntar a un compañero o a una compañera que al docente y éstos comparten entre sí una serie de referentes culturales y un lenguaje que les hace más fácil ayudarse para progresar en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, la evaluación por pares permite al estudiante ejercitar su habilidad para evaluar el trabajo de otro e interpretar los criterios de evaluación lo que redundará en su propia habilidad para auto-evaluarse, contribuyendo al desarrollo de competencias de auto-regulación y aprendizaje permanente (Black et al., 2004).

15

Del mismo modo, la **auto-evaluación** se convierte en un instrumento privilegiado y casi imprescindible para el desarrollo de la competencia de aprender cómo aprender. La auto-evaluación consiste en mirar atrás y reflexionar sobre el aprendizaje desarrollado, identificando nuestras fortalezas y debilidades, lo que nos ayuda o nos obstaculiza al aprender, nuestro estilo de aprendizaje, el sentido de lo que se aprende, los propios criterios de evaluación (Boud, 1995). Por otra parte, la auto-evaluación puede desarrollar la autoestima y confianza de los aprendices, al saber que cuentan con las herramientas necesarias para enfrentarse al aprendizaje de distintas materias (Broadfoot, 2007).



16

En definitiva, la **auto-evaluación desarrolla la meta-cognición**. En este sentido, no solamente es una actividad de evaluación sino de aprendizaje ya que supone el ejercicio de habilidades como la organización del propio tiempo, la planificación de la acción, la auto-disciplina, la reflexión, el juicio crítico y la valoración del conocimiento. Ahora bien, cualquier auto-evaluación no lleva a la autonomía sino solamente aquella que permite que los estudiantes comprendan e interioricen los propósitos del proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación, compartiéndolos con ellos de una forma que puedan comprender.

Esta reflexión puede ser estimulada por los docentes mediante el planteamiento de **preguntas meta-cognitivas**.



Otro instrumento de auto-evaluación privilegiado es el **diario de aprendizaje**, donde el estudiante puede integrar y dar sentido a las respuestas a estas preguntas metacognitivas. El diario puede ayudar al estudiante a sentarse cada día unos minutos a reflexionar sobre lo que ha hecho, qué le ha aportado, qué podría haber hecho mejor y qué puede hacer a continuación⁴.

- Privilegiar el desarrollo de tareas auténticas de evaluación

Si la **relevancia** es una característica clave de la evaluación educativa, debemos cuestionar la primacía del examen convencional, y privilegiar las llamadas tareas auténticas. Las actividades de evaluación deben implicar también a los estudiantes en tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales, en problemas que merezcan la pena, donde los estudiantes tengan que usar el conocimiento de forma efectiva y creativa.

Las tareas tendrían que ser similares a las clases de problemas que enfrentan los profesionales en el campo. Si fuéramos instructores de esquí, no pondríamos a nuestros estudiantes un examen para comprobar si saben esquiar sino que los llevaríamos a la pista para que nos lo demostrasen. Salvando las distancias, si estamos formando médicos, artistas, ingenieros o abogados, no basta con preguntarles los conocimientos que pensamos que deben haber adquirido en un examen sino que además debemos ponerlos frente a situaciones parecidas a las que encontrarán en la práctica profesional real para comprobar si han desarrollado las competencias requeridas para ello.

Entre las características principales de estas tareas de evaluación cabe destacar las siguientes:

- Son actividades contextualizadas, vinculadas a situaciones que resulten significativas para el estudiante,
- Son problemáticas, abiertas, no tienen una única respuesta, permitiendo que los estudiantes construyan varios productos y respuestas que pongan de manifiesto la calidad de sus competencias.
- Son exigentes, en el sentido de que requieren para su realización competencias de orden superior como entender, analizar relacionar, sintetizar y organizar más que sólo memorizar o reproducir (Monereo, 2003).

Todas estas estrategias (compartir los propósitos del proceso de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación, ofrecer retroalimentación adecuada y oportuna, la implicación de los estudiantes como evaluadores pares o a través de la auto-evaluación y el uso de tareas auténticas) contribuirán a **la flexibilidad y la pluralidad** metodológica que la evaluación educativa debe tener. El examen



18

El examen convencional no será sino una más entre las múltiples formas y tareas de evaluación, que utilizamos también como auténticas actividades de aprendizaje

convencional no será sino una más entre las múltiples formas y estrategias de evaluación, que utilizamos también como auténticas actividades de aprendizaje y que les permiten demostrar lo que saben, pueden y quieren hacer.



El portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación

Para terminar, conviene detenernos en un instrumento de aprendizaje y evaluación que, por su potencialidad para la evaluación educativa y su capacidad para integrar todas las estrategias anteriores merece la pena destacar: **el portafolio**.

Como sistema de evaluación educativa, el portafolio es, en primer lugar, una **colección de trabajos realizados por el estudiante seleccionados y justificados por él mismo**. Incluye, además, las reflexiones del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre los progresos que realiza, las dificultades que encuentra y las debilidades que tiene; favorece, por tanto, que el estudiante desarrolle la capacidad de **auto-evaluación**. Cada estudiante selecciona, organiza, estructura y coordina los diferentes elementos que componen su portafolio de una **manera única y personal**. Esto supone la implicación del estudiante en su propia evaluación, apropiándose de su propio proceso de aprendizaje.

El portafolio, por tanto, no es sólo una colección de evidencias sino que éstas están organizadas de manera que expliciten el proceso de aprendizaje individual, describan procesos meta-cognitivos individuales y procesos socio-afectivos grupales, presenten juicios de auto-evaluación, valoren el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establezcan metas futuras de desarrollo personal y profesional (Cole et al., 2000).

En este sentido, el portafolio más que un instrumento de evaluación es un **sistema de evaluación** ya que puede contener otros instrumentos y recursos de evaluación que deben ser coordinados.

La colección de trabajos incluida en el portafolio y la reflexión del estudiante sobre la misma proporciona una **información permanente al profesorado** sobre el proceso de aprendizaje del estudiante y sus productos ya que mediante las evidencias que éste recoge en el portafolio y las reflexiones que hace sobre las mismas, el docente puede apreciar su esfuerzo, su talento, su creatividad, sus habilidades, sus logros así como las dificultades y problemas que encuentra.

En el portafolio, el estudiante examina dónde ha estado, dónde está, cómo ha llegado hasta allí y dónde necesita ir a continuación, los conocimientos que tiene y las lagunas que detecta, poniendo en evidencia las estrategias de aprendizaje que ha empleado. Esto posibilita al docente acompañar al estudiante durante todo el proceso, proporcionándole orientación y recursos, retroalimentación, para superar los obstáculos y fortalecer los talentos y habilidades.

El estudiante actúa como un historiador que mira más allá de lo que ocurrió en el pasado para interpretar lo que sabe, determinando los factores que influenciaron en el cambio.

En resumen, el portafolio ayuda al estudiante a desarrollar el conocimiento sobre la forma en que aprende (meta-cognición), a obtener una comprensión más profunda de sí mismo como aprendiz y, a partir de esta comprensión planear, ensayar y adquirir competencias que le ayuden a aprender mejor y en una gama más

19

el portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender cómo aprender



variada de situaciones. En este sentido, el portafolio es un instrumento privilegiado para el desarrollo de los dos pilares del aprendizaje relevante: la autonomía y la responsabilidad.

En definitiva, el portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender cómo aprender.

Las **características principales del portafolio** pueden resumirse en las siguientes:

- Está **centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.**
- Consiste en una **colección sistemática, organizada y justificada de evidencias del trabajo de cada estudiante.**
- Estimula la **implicación autónoma del estudiante.**
- Posibilita los procesos de **reflexión** del estudiante sobre sus aprendizajes.
- Permite al **estudiante** identificar lo que conoce y lo que sabe hacer, planear sus estrategias de procesamiento de información, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz, reflexionar acerca del propio rendimiento, y evaluar su productividad y su propio funcionamiento intelectual.
- Permite al **docente** y a cualquier lector o lectora conocer no sólo los resultados, sino los **caminos complejos que sigue el aprendiz**, y en particular la forma cómo aplica el conocimiento a producir nuevo conocimiento o a resolver problemas y plantear alternativas.
- Implica la realización de cuatro tareas diferenciadas: la recolección de evidencias sobre el proceso de aprendizaje seguido, la selección entre las mismas de aquellas que demuestren mejor el desarrollo de las competencias pretendidas, la reflexión y la presentación o publicación del resultado del trabajo (Barberá, 2005).

La forma en que se ponen en práctica cada una de estas tareas dependen de los propósitos de cada docente, las características de cada disciplina y, en última instancia, del estilo único y personal de cada aprendiz. Por último, la **presentación es un acto de aprendizaje más**, tanto por la coherencia que debe demostrar entre los contenidos, como por la forma pedagógica y estética de expresión que utiliza⁵.



NOTAS

21

- 1 La evaluación educativa es conocida en el mundo anglosajón como Assessment for Learning (AfL). Pueden encontrarse documentos valiosos y abundantes referencias bibliográficas sobre el tema en la web del Assessment Reform Group de la Asociación de Investigación Educativa Británica: <http://assessment-reform-group.org>. En el ámbito español es interesante el trabajo de Álvarez (2001).
- 2 Es interesante a este respecto conocer los planteamientos de la OCDE sobre la evaluación de los aprendizajes, puesta de manifiesto en el programa denominado PISA. Si bien se centran en los aprendizajes de la Enseñanza Secundaria pueden ayudar a entender la evaluación universitaria (PISA, 2007).
- 3 Para profundizar en la forma de ofrecer la retroalimentación más adecuada a nuestros estudiantes, además del trabajo de Sadler, pueden consultarse los escritos de Rogers, (2001), Hillier (2002) y Black et al. (2006).
- 4 Puede consultarse el trabajo de Hinett y Thomas (1999) sobre la introducción de la auto-evaluación en los programas de Derecho y Trabajo Social. Asimismo, son interesantes los trabajos de Claxton (1995).
- 5 Puede consultarse un ejemplo de aplicación del portafolio en el sistema universitario español en Martínez y Crespo (2007). Sobre el portafolio en general pueden consultarse la obra de Porter y Cleland (1995).

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Madrid.
- BARBERÁ, E. (2005): "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio" en *Educere*, nº 9 (31), pp. 497-503.
- BLACK, P. et al. (2004): "Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the classroom" en *PHI Delta Kappan*, nº 86 (1), pp. 9-21.
- BOUD, D. (1995): *Enhancing learning through self assessment*. Kogan Page, Londres.
- BROADFOOT, P. (2007): *An introduction to assessment*. Continuum, Londres.
- COLE, D. J. et al. (2000): *Portfolios across the curriculum and beyond*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- CLAXTON, G. (1995): "What kind of learning does self-assessment drive? Developing a nose for quality: comments on Klenowski" en *Assessment in Education*, nº 2 (3), pp. 339-343.
- HILLIER, Y. (2002): "Assessing learning" in *Reflective teaching in further and adult education*. Continuum, Londres, pp. 191-226.
- HINETT, K.; THOMAS, J. (eds.) (1999): *Staff guide to self and peer assessment for the self-assessment in professional and higher education (SAPHE) Project*. OCLSD. Oxford.
- HIPKINS, R. (2007): *Assessing key competencies. Why would we? How could we?* Ministerio de Educación, Nueva Zelanda.
- MARTÍNEZ, M.; CRESPO, E. (2007): "La evaluación en el marco del EEES: el uso del portafolio en Filología Inglesa" en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 2. http://www.redu.um.es/Red_U/2/
- MONEREO, C. (2003): "La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas" en *Pensamiento Educativo*, nº 32, pp. 71-89.

PISA (2007): *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE, París. Disponible en <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.

PORTER, C.; CLELAND, J. (1995): *The portfolio as a learning strategy*. Heinemann, Portsmouth.

ROGERS, J. (2002): "Giving feedback" en *Adults learning*. Open University Press, Berkshire.

SADLER, D. R. (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems" en *Instructional Science*, nº 18, pp. 118-144.







ISBN 978-84-460-3043-0
9 788446 030430

