

*universitaria*

# ●●●●● Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior



Sally **BROWN**  
Ruth **PICKFORD**

narcea

# **Evaluación de habilidades y competencias**

---

en Educación Superior

Sally Brown

Ruth Pickford

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

# Índice

## INTRODUCCIÓN

### 1. Importancia de un buen diseño de evaluación de las destrezas prácticas

Diseñar evaluaciones de competencias que se ajusten a la finalidad que persiguen. Cuestiones interrelacionadas que subyacen en el diseño de la evaluación. Cómo relacionar los resultados prácticos del aprendizaje y la evaluación de competencias. Expresar correctamente los resultados de aprendizaje. Consejos finales.

### 2. El valor de la evaluación formativa en la evaluación de las destrezas prácticas

La evaluación formativa: importancia de la retroinformación. ¿Qué es la evaluación formativa? El papel del profesor como facilitador de retroinformación formativa. Utilizar la evaluación formativa para mejorar la perseverancia del estudiante. Importancia de la evaluación formativa para promover destrezas académicas. Superar las trabas: trabajar la autoconfianza de los estudiantes. Consejos finales.

### 3. Evaluar a estudiantes con discapacidad

Garantizar una experiencia de evaluación adecuada y equivalente. Evaluación de estudiantes con *dislexia*. Evaluación de estudiantes con *dificultades visuales*. Evaluación de estudiantes con problemas de *salud mental*. Evaluación de estudiantes con *problemas auditivos*. Evaluación de estudiantes discapacitados cuando cursan estudios de posgrado.

### 4. Evaluar a estudiantes “diferentes”

Anonimato. Configurar los grupos de trabajo. Evaluación a cargo de compañeros. La práctica de la evaluación de estudiantes de diferentes culturas. Diseño de un currículo inclusivo.

### 5. Promover habilidades y destrezas para el aprendizaje autónomo

Evaluar las destrezas de autogestión y de administración del tiempo. Promover el aprendizaje autónomo en otros grupos vulnerables: los estudiantes a distancia. Consejos finales.

### 6. Evaluar las presentaciones orales y las disertaciones

Evaluar la competencia para la comunicación oral. Requisitos de la

comunicación oral en el contexto actual. El problema de evaluar las presentaciones orales. ¿Quiénes pueden evaluar las presentaciones orales? Consejos para evaluar presentaciones orales y disertaciones.

**7. Evaluar las competencias prácticas en los trabajos de laboratorio**

Qué problemas encontramos. Los informes de laboratorio. Exámenes Clínicos Objetivos y Estructurados. Comparación de distintos métodos para evaluar las destrezas prácticas de laboratorio. Evaluación de prácticas en el aula multimedia.

**8. Evaluar los productos y artefactos creados en un estudio o en un taller**

Evaluar la precisión técnica. Evaluar la creatividad. Evaluar la originalidad. Otros aspectos importantes a evaluar. Consejos para evaluar la elaboración de productos y artefactos.

**9. Evaluar interpretaciones y representaciones “en vivo”**

Garantizar la fiabilidad de la evaluación. Evaluar interpretaciones grupales. Consejos para evaluar interpretaciones “en vivo”.

**10. Evaluar los procesos**

¿Por qué evaluar los procesos? Cuándo evaluar los procesos. Utilizar la evaluación para conocer a nuestros estudiantes. Evitar el plagio. Cómo diseñar la evaluación. La evaluación a través de exámenes. La observación. El muestreo. La reflexión personal. La evaluación por compañeros. La evaluación intragrupo. La exposición. La triangulación. Consejos sobre la evaluación de procesos.

**11. Evaluar a estudiantes en prácticas**

Evaluar *en y para* el centro de trabajo. Prácticas internacionales y cursos en el extranjero. Diversidad de experiencias de prácticas. Otras experiencias de prácticas: los servicios a la comunidad. Implicar a evaluadores externos.

**CONCLUSIÓN.** Qué valores están implícitos en nuestro enfoque de la evaluación

**BIBLIOGRAFÍA**

# INTRODUCCIÓN

La evaluación de los estudiantes no graduados (y en menor medida, de posgrado) está cambiando. En el pasado, las universidades se ocupaban principalmente de enseñar y de evaluar contenidos de alto nivel, y solo se interesaban por las destrezas en algunas asignaturas de carácter profesional. En la actualidad, las asignaturas y los programas que ofrecen las instituciones de educación superior abarcan un conjunto más amplio de materias, muchas de las cuales están orientadas a la práctica, por lo que, cada vez más, junto con los contenidos teóricos, se enseñan y se miden las habilidades para la vida y las destrezas prácticas, en el nivel de grado, es decir, se evalúan las competencias del alumnado.

Se da por hecho que las instituciones de educación superior deben enseñar y evaluar una serie de competencias que se califican como claves, comunes o básicas. Entre otras, son: la comunicación eficaz oral y por escrito, la resolución de problemas, el manejo de la información, la capacidad de trabajar tanto de forma autónoma como en equipo, el liderazgo, la iniciativa emprendedora, la autogestión y la administración del tiempo, y la creatividad.

La experiencia del Alverno College, un pequeño *college* estadounidense de educación superior de fama internacional por promover y evaluar sistémicamente las competencias, ha influido enormemente en la práctica internacional relativa a la integración y desarrollo progresivo de estas en el currículo (Mentkowski, 2000). A veces se enseñan explícitamente, pero lo más frecuente es que se contemple su desarrollo independiente, en el contexto del proceso de trabajo que lleva a la graduación, y cada vez son más las competencias que se someten a evaluación.

Este libro versa sobre la evaluación de un amplio conjunto de competencias para la vida y la práctica profesional, centrándose principalmente en las destrezas y habilidades relacionadas con las asignaturas de carácter profesional, aunque haciendo referencia también a la evaluación de las destrezas prácticas que todo estudiante ha de demostrar en el nivel de la educación superior.

En la actualidad, se prevé que los estudiantes demuestren unas destrezas y habilidades que pongan de manifiesto que no solo han llegado a dominar los contenidos teóricos de las asignaturas, sino también la habilidad de trasladar a la práctica lo aprendido en contextos de la vida real, es decir, los estudiantes deben demostrar ser competentes. Algunas iniciativas importantes surgidas en distintos países, incluido el Reino Unido, se centran en fomentar la empleabilidad de los estudiantes, y la investigación indica que los empleadores prefieren contratar a graduados que puedan demostrar habilidades relacionadas con la profesión, así como competencias de carácter más general. En una serie de disciplinas profesionales y prácticas, la *capacidad de hacer* es tan importante

como la *capacidad de saber*; y no se trata solo de las disciplinas tradicionales, como el derecho, la medicina o la arquitectura, sino también otras de nuevo cuño, como el diseño de videojuegos.

Tradicionalmente, los profesionales de la educación superior se han encontrado más cómodos evaluando los contenidos de los programas, que evaluando las competencias que pretenden promover. Poco a poco, se ha ido reconociendo cada vez más la necesidad de evaluar la capacidad como elemento central en la educación superior. Al mismo tiempo, las instituciones de educación superior han venido trabajando en la reelaboración del currículo, programando por competencias, con el fin de integrar el desarrollo de destrezas y el registro del rendimiento de los estudiantes de manera que sea relevante y útil. Este libro sugiere formas de evaluar destrezas para la vida y práctica profesional que sean justas, fiables, válidas, auténticas, eficientes y controlables, que pueden utilizar tanto los profesores de educación superior con experiencia como el nuevo profesorado.

Esta perspectiva forma parte de un movimiento orientado al alineamiento constructivo del currículo (Biggs, 2003), que trata de garantizar que lo que se enseñe sea relevante y esté orientado a los resultados, así como que se refleje útilmente en los procedimientos de evaluación.

Unas formas de evaluación son más difíciles de diseñar y controlar que otras. Evaluar respuestas cortas cuando se facilita un test o trabajar con problemas de matemáticas utilizando respuestas modelo es a menudo tedioso, pero raramente complicado. Otras formas de evaluación son mucho más exigentes, sobre todo cuando la evaluación es necesaria para hacer juicios sobre la calidad del trabajo. Desde el siglo XIX, en muchos países, la mayor parte de las evaluaciones en la educación superior se han llevado a cabo mediante exámenes con preguntas no conocidas y con límites de tiempo. Así sigue haciéndose en la mayoría de los países, aunque, cada vez con más frecuencia, los profesionales de la educación superior están estudiando otras formas de medir y registrar el rendimiento, sobre todo cuando se pretende una auténtica evaluación por competencias.

## **Estructura de este libro**

---

Este libro está pensado tanto para examinar las cuestiones que subyacen a una evaluación eficaz de competencias, como para ofrecer orientaciones prácticas acerca de la mejor manera de llevarla a cabo. Presentan también ejemplos de buenas prácticas en forma de estudios monográficos de casos, modelos de formularios y otra documentación.

En la primera parte, estudiaremos una serie de cuestiones relacionadas con el diseño de una evaluación eficaz. El **capítulo 1** plantea cómo podemos diseñar evaluaciones que se ajusten plenamente a los resultados relevantes y apropiados del aprendizaje y se correspondan con lo exigido, evaluando auténtica y válidamente la teoría y la práctica. La evaluación formativa es esencial para los programas por competencias. Con frecuencia,

se considera muy importante asegurarse de que las actividades y conductas de los estudiantes se configuren y perfeccionen mediante el consejo formativo y la crítica útil antes de proceder a la corrección y calificación sumativas.

El **capítulo 2** examina cómo podemos hacer una evaluación verdaderamente completa del aprendizaje utilizándola formativamente, dado que la investigación indica que es probable que esta evaluación mejore la retención y el rendimiento (Yorke y Longden, 2004; Sadler, 1998).

Un buen diseño de evaluación beneficia a todos los estudiantes. La evaluación debe diseñarse de manera que sea inclusiva desde el primer momento, en vez de abordar la diversidad como excepción. El **capítulo 3** se ocupa de asegurar la equivalencia de la experiencia para los estudiantes discapacitados, que en muchos países no es solo una cuestión de justicia social, sino que, constituye un imperativo legal. El **capítulo 4** trata de la evaluación inclusiva en relación con otros tipos de diversidad, como las derivadas de la edad, el género y el origen étnico.

La segunda parte contempla una serie de contextos en los que se lleva a cabo la evaluación de destrezas y de habilidades prácticas. Los estudiantes que trabajan en áreas de carácter práctico tienen que estructurar con frecuencia su vida laboral en el taller, el laboratorio o el lugar de trabajo, por lo que el **capítulo 5** expone cómo podemos promover la competencia para el aprendizaje autónomo incorporándola a las competencias evaluadas. Esas destrezas no están directamente relacionadas con el alto rendimiento en las etapas previas a la educación superior, por lo que su promoción es valiosa tanto para fomentar la autoconfianza como para alcanzar altos niveles de perseverancia de los alumnos y alumnas, sobre todo de aquellos que proceden de ambientes desfavorecidos.

La mayoría de los programas de educación superior incluyen un elemento de evaluación de la competencia comunicativa, en especial de las habilidades oratorias y de las exposiciones orales. Estudiaremos la mejor manera de hacerlo en el **capítulo 6**, atendiendo especialmente a la forma de evaluar con justicia y eficacia, haciendo el mejor uso posible del tiempo del profesor.

En el **capítulo 7**, exponemos fórmulas de evaluación significativas y productivas del aprendizaje de las destrezas prácticas en laboratorios. Tradicionalmente, muchos estudiantes consideran que los exámenes escritos “de laboratorio” son una tarea penosa y absurda; proponemos aquí algunas alternativas que pueden hacer que la evaluación sea más relevante y más eficaz, también respecto al tiempo que emplea el profesor para evaluar a todos los alumnos.

En el **capítulo 8**, consideramos el tema de la evaluación de producciones elaboradas en el taller o el estudio. Es esta una área que, en el pasado, se ha hecho depender en gran medida del juicio individual, a menudo con criterios internos o personales del profesor. Nuestras sugerencias están pensadas para intentar alcanzar un mayor nivel de validez y consistencia y para ayudar a los estudiantes a que entiendan mejor cómo el profesor es capaz de juzgar su trabajo. En el **capítulo 9**, se contemplan cuestiones parecidas al examinar la evaluación de las artes escénicas. Es muy probable que el hecho de ayudar a

que los estudiantes comprendan los fundamentos que subyacen a las decisiones que se toman para evaluar su trabajo conduzca a una mejor interpretación y les hagan confiar en que nuestros juicios son justos y transparentes, basados en criterios que pueden comprender.

Dedicamos la última parte del libro a los protagonistas de la evaluación, examinando, en el **capítulo 10**, quién está en mejor situación para evaluar. Creemos que los estudiantes aprenden mejor y se transforman en aprendices de por vida más eficaces, si se implican en su propia evaluación y en la evaluación de los otros, por lo que estudiamos los beneficios potenciales de utilizar la evaluación de procesos y resultados a cargo de los compañeros. El **capítulo 11** prosigue con la exposición de cómo podemos utilizar a otras personas interesadas, como empleadores o empresarios, tutores de prácticas y clientes para que evalúen coherentemente las destrezas y habilidades prácticas, reconociendo la complejidad que supone trabajar con múltiples evaluadores que no forman parte de la universidad.

Concluimos este volumen en el capítulo 12 con un breve manifiesto que resume los valores que subyacen a la práctica evaluadora propuesta en este libro. Sirve esto tanto a modo de exposición de los fundamentos de nuestro trabajo como en calidad de programa para la formación continua del profesorado sobre la evaluación de las competencias con sus estudiantes.

Esperamos que este libro sea útil para nuestros lectores, ya se trate de profesionales con experiencia que buscan ideas nuevas o de principiantes que están dando sus primeros pasos en sus respectivas carreras docentes y que buscan orientaciones prácticas.

# 1

---

## Importancia de un buen diseño de evaluación de las destrezas prácticas

Según Boud (1988) “probablemente, los métodos y los requisitos de la evaluación tengan mayor influencia en cómo y en qué aprenden los estudiantes que cualquier otro factor. Esta influencia puede tener más importancia que la de los materiales de enseñanza”.

Como señala este autor, si se hace bien la evaluación, es probable que esta dirija adecuadamente las actividades de los estudiantes. Las tareas y trabajos que se les piden dan pistas a los estudiantes de lo que se valora y, en consecuencia, dirigirán sus actividades de aprendizaje en ese sentido. Si centramos las tareas que les encargamos en la memorización, ¡memorizarán!

Pero si queremos estimular a los estudiantes para que adopten un enfoque más profundo del desarrollo de sus destrezas prácticas, tenemos que diseñar las tareas prácticas de forma inteligente y con ese objetivo.

No solo tenemos que pensar en los criterios de evaluación, sino también en la ponderación, el tiempo, los actores, y cómo se corresponde todo ello con la finalidad que pretendemos, considerando imaginativamente que los métodos y enfoques puedan estimular a los estudiantes.

Procuraremos que estos métodos y enfoques sean inclusivos y adecuados al tema, al contexto y al nivel.

Las evaluaciones prácticas deben estar claramente relacionadas con la *evidencia de destreza en la práctica* que puedan presentar nuestros alumnos para demostrar que han alcanzado el nivel de competencia que se buscaba.

Por último, la claridad de los criterios es esencial en todas las formas de evaluación, en especial cuando el evaluador pretende calibrar hasta qué punto se han demostrado satisfactoriamente determinadas competencias.

### **Diseñar evaluaciones de competencias que se ajusten a la finalidad que persiguen**

---

Una evaluación de competencias auténtica, que valore realmente lo que pretende evaluar, tiene que utilizar unos enfoques apropiados para que la evaluación esté ajustada a la finalidad que se persigue. Al diseñar un instrumento, procedimiento o estrategia de

evaluación, debemos buscar respuestas a una serie de preguntas que puedan ayudar a que el diseño de tareas sea sistemático, coherente y de acuerdo con nuestras intenciones. Nos pueden ayudar en este sentido las preguntas que se recogen en el **cuadro 1.1**.

### **Cuadro 1.1. GUÍA DE PREGUNTAS PARA UNA EVALUACIÓN AJUSTADA A SU FINALIDAD**

#### **¿Por qué estamos evaluando? ¿Qué fines concretos pretendemos?**

- ¿Facilitar retroinformación?
- ¿Ayudar a los estudiantes a ajustar su práctica?
- ¿Tomar la decisión de otorgar aprobado o suspenso?
- ¿Motivar o reforzar la práctica?
- ¿Calificar o categorizar a los estudiantes?
- ¿Dar fe de que la práctica es correcta?
- ¿Permitir una opción informada o la elección de carrera?
- ¿Ayudar a los estudiantes a saber cómo se están desarrollando?
- ¿Ayudarlos a saber hacia dónde tienen que dirigir sus energías?
- ¿Corregir errores y modificar conductas inadecuadas?
- ¿Revisar los valores subyacentes?
- ¿Ayudarnos a saber qué impacto está produciendo nuestro ejercicio docente?

#### **¿Qué estamos evaluando?**

- ¿Nos centramos en el producto, el resultado, el proceso o en el uso de la teoría en la práctica?
- ¿Qué importancia tiene el medio por el que se consiga el resultado?
- ¿Tiene sentido evaluar el trabajo en desarrollo y el producto acabado?
- ¿El trabajo en grupo o en equipo es un componente importante del rendimiento?
- ¿Qué importancia tiene la originalidad o la creatividad?
- ¿Hasta qué punto es importante la conformidad con los estándares?

#### **¿Cómo estamos evaluando?**

- ¿Qué métodos y enfoques podemos utilizar?
- ¿Tendríamos que utilizar defensas de tesis o trabajos, disertaciones, portfolios, pruebas de simulación de actividades reales, estudios monográficos de casos, pósteres, creación de artefactos, representaciones, bibliografías anotadas, encuestas, trabajos, actividades de laboratorio, interacción con clientes o pacientes real o simulada?
- ¿Cabe la evaluación a cargo del grupo, de compañeros o la autoevaluación?
- ¿Hasta qué punto sería útil una evaluación asistida por ordenador?
- ¿Es posible la evaluación en línea?

#### **¿Quién está en mejor situación para evaluar?**

- Por regla general, son los tutores quienes deben juzgar, pero, ¿hay oportunidad de que participen los compañeros de otros grupos (o sea, una evaluación a cargo de compañeros intergrupo) o del propio grupo (o sea, una evaluación a cargo de compañeros intragrupo)?
- ¿Hasta qué punto puede incluirse la autoevaluación?
- Y, sobre todo en el caso de las destrezas prácticas, ¿hasta qué punto pueden intervenir los empleadores, los clientes o los encargados del lugar de trabajo?
- ¿Qué papel puede tener el público de las representaciones o los visitantes de exposiciones, exhibiciones e instalaciones?

### **¿Cuándo debe tener lugar la evaluación?**

- ¿Debe ser al final (cuando el estudiante haya acabado más o menos la materia)?
- ¿Puede ser progresiva, a intervalos durante el período de aprendizaje?
- ¿Los estudiantes pueden presentarse varias veces a la misma evaluación práctica sin penalización?
- ¿Hasta qué punto es importante concertarla con el curso académico tradicional?
- ¿Es posible acomodar en un programa el progreso acelerado?
- ¿Hasta qué punto puede incorporarse la acreditación de aprendizajes previos?

Si queremos evaluar una competencia, ¿es suficiente evaluarla una vez o tenemos que asegurarnos de que es repetible (aparte de un éxito por pura suerte)? En áreas profesionales, como la medicina o la ingeniería aeronáutica, la mayoría estaríamos de acuerdo en que un único caso de éxito no bastaría para tranquilizarnos por completo!

## **Cuestiones interrelacionadas que subyacen en el diseño de la evaluación**

---

Para estar seguros del nivel de competencia desarrollado por los alumnos, hemos de tener pruebas de que se han alcanzado los resultados de aprendizaje previstos. Hoy día, la mayoría de las personas que trabajan en instituciones de educación superior conocen los programas basados en resultados, y el logro satisfactorio de estos resultados se utiliza normalmente como muestra de competencia. Sin embargo, unos resultados de aprendizaje mal diseñados pueden ser difíciles de evaluar si:

- Son vagos, imprecisos, excesivamente ambiguos o anodinos.
- Son tangenciales a lo que se pretende en realidad que consigan los estudiantes.
- Son múltiples, haciendo que los resultados parciales desconcierten al evaluador.
- Se expresan en una terminología poco clara y/o excesivamente compleja.
- Son inadecuados en cuanto a su nivel, alcance o ámbito.

La evaluación no se reduce a un último acto sumativo al final de un proceso de aprendizaje. Tiene que formar parte del aprendizaje. Con excesiva frecuencia, la forma de evaluar un programa se lleva a cabo tardíamente, al final de un proceso creativo y detallado de diseño curricular.

Además, quienes diseñan las asignaturas, sometidos generalmente a fuertes presiones, tienden a recurrir a enfoques ya utilizados (con frecuencia) y comprobados (raramente), que emplean métodos convencionales, porque eso es lo que siempre se ha hecho en el pasado.

Para ser verdaderamente eficaces, tenemos que modificar por completo el proceso de diseño curricular, relacionando desde el primer momento lo que pretendemos lograr con el diseño de la evaluación y pasando, a continuación, a la planificación detallada del contenido para lo cual nos serán muy útiles las cuestiones planteadas en el apartado

anterior (**figura 1.1**).

Una *evaluación eficaz* de competencias debe ser:

- *Válida*: medir del modo más concreto posible la evidencia del logro de los resultados de aprendizaje que se pretendían.

**Figura 1.1.** Cuestiones enlazadas que subyacen en el diseño de la evaluación



- *Fiable*: garantizar que los esquemas y los criterios de calificación estén diseñados de un modo tan preciso que cualquier evaluador, ante la misma evidencia, llegue a la misma valoración o calificación.
- *Consistente*: garantizar la consistencia intertutores, de manera que sea cual fuere el miembro del equipo de evaluación que califique la tarea y con independencia de los trabajos que corrija un evaluador cualquiera, se apliquen los mismos estándares y criterios.
- *Justa*: todos los estudiantes deben tener unas oportunidades equivalentes, si no idénticas, de logro.
- *Inclusiva*: garantizar que los estudiantes diferentes, estén o no discapacitados, con independencia de su origen, edad, género, clase social, etnia, raza u orientación sexual puedan afrontar las tareas con igualdad de oportunidades. La evaluación de las destrezas prácticas puede requerir una consideración especial.

- *Controlable*: para el profesorado y para los estudiantes, en cuanto a la cantidad de trabajo requerida, la oportunidad de los plazos de entrega y el tiempo de respuesta. La evaluación debe ser realista en relación con los recursos disponibles.
- *Auténtica*: evaluar el resultado que se pretende, que sea verdaderamente representativo del logro en ese contexto y no un sucedáneo del mismo, más fácil de alcanzar quizá, pero no adecuadamente relacionado con el resultado del aprendizaje. Tanto los profesores como los estudiantes tienen que poder confiar en el trabajo encomendado en el sentido de que llegue al núcleo principal de lo estudiado.
- *Exigente*: garantizar que se mantienen los estándares de rendimiento exigidos y que se ajustan al nivel adecuado para la etapa de estudio.
- *Motivadora*: debe atraer a los estudiantes y animarlos para que se interesen por el tema.
- *Eficiente*: el tiempo dedicado por los profesores a corregir debe ser más o menos proporcionado a la importancia del trabajo dentro del programa.
- *Debe estar más allá de toda discusión*: la forma de calificar debe ser transparente para todos los interesados.
- *Debe ir acompañada de una información sobre el progreso efectuado y acerca de los pasos siguientes*: debe ayudar al estudiante a saber lo que viene después y darle orientaciones para avanzar y mejorar.

En un mundo ideal, y puestos a soñar en la mejor evaluación, sería maravilloso que, además la evaluación fuese:

- *Entretenida*: divertida tanto para los profesores como para los estudiantes.
- *Elegante por su sencillez*: de manera que su realización pareciera naturalmente enmarcada en el programa.
- *Fácil de calcular*: evitando el uso excesivo de cálculos, con sus posibilidades intrínsecas de errores humanos.
- *Carente de complicaciones*: en la medida de lo posible, sin instrucciones excesivamente detalladas y especialmente confusas, con configuraciones complejas y gran cantidad de acciones del evaluador.
- *Reducida en tiempo*: permitiendo la evaluación de gran número de trabajos individuales y su rápida devolución a los estudiantes, sin estrés para ninguno de los implicados.
- *Sinóptica*: reuniendo diversos componentes de un programa de estudios y haciéndolos objeto de una única evaluación.

## **Cómo relacionar los resultados prácticos del aprendizaje y la evaluación de competencias**

---

Unos enunciados bien expresados de los resultados de aprendizaje que pretendemos ayudan a los estudiantes a identificar sus propios objetivos y a trabajar sistemáticamente para demostrar que han alcanzado esos objetivos. Si adoptamos un enfoque holístico del diseño de la asignatura, sería posible que los estudiantes (y otras personas) vieran con toda claridad las relaciones entre las tareas y las preguntas de los exámenes de la asignatura durante el curso, y los resultados del aprendizaje que se pretenden. A veces, los resultados del aprendizaje pueden servir para estimular a los estudiantes para que comprendan qué relación guarda con su estudio, por lo que, además de incluirlos en el manual de la asignatura, deberíamos incluir referencias a ellos en las instrucciones de tareas y trabajos que les encomendamos.

No obstante, una excesiva concreción también puede encerrar riesgos y conviene actuar con precaución para no llevar a los estudiantes a creer que, en la documentación de la asignatura y en las instrucciones de los trabajos, está contenida la receta segura para el éxito. Knight y Yorke (2003: 134) señalan al respecto: “La dependencia aprendida está presente cuando el estudiante se basa en lo que el profesor dice que hay que hacer y no trata de trascender los límites que cree que circunscriben la tarea. Con la construcción de currículos en torno a resultados explícitos de aprendizaje se corre el riesgo del establecimiento involuntario de restricciones o, para el estudiante *estratégico* que trata de mantener el equilibrio entre el estudio y el trabajo a tiempo parcial, una bienvenida *limitación* de lo que tiene que hacer. Es posible acudir a la retroinformación formal e informal para ver qué puedan decir acerca de lo que se espera, y esto puede convertirse en una espiral viciosa tendente a *jugar sobre seguro*, basando la acción en las percepciones de las expectativas implícitas y de las explícitas”.

Estos autores continúan señalando que, a veces, nuestra aparente exactitud puede desorientar tanto a los estudiantes como a los colegas. Tenemos que reconocer que, en la evaluación, en el nivel de la educación superior, se incluye un elemento de evaluación especializada, basada en el juicio del evaluador para tomar decisiones complejas, fundadas en juicios bien elaborados, y no podemos crear aquí un cortocircuito mediante una especificación detallada de los resultados: es necesario aceptar que muchos resultados de aprendizaje previstos son intrínsecamente *confusos*, aunque puedan expresarse en términos aparentemente precisos. La aparente precisión suele evaporarse cuando los profesores y los estudiantes interpretan los resultados en relación con sus diferentes fines. La solución “obvia” –buscar unas especificaciones cada vez más rígidas de los resultados esperados– solo lleva a una enredada y desorientadora jungla de detalles.

Los esfuerzos para hacer que el proceso sea más transparente pueden tener un éxito limitado si los evaluadores pretenden disponer de métodos rutinarios para tomar decisiones de evaluación. Según Anderson y Sosniak (1994), algunos han tratado de transformar juicios locales en universales comparando sus estándares con la taxonomía de Bloom (1956), cuya taxonomía no estaba pensada para calificar respuestas, sino para informar la redacción de tests y el diseño de unidades didácticas.

Tenemos que reconocer la particular complejidad y sofisticación de la evaluación de

las destrezas prácticas en los niveles superiores, y reconocer que el proceso en sí probablemente implique un elemento de juicio idiosincrásico, informado por la experiencia propia en contextos profesionales y prácticos del profesor. Como recuerdan Pellegrino y cols. (2001: 42): “La evaluación de los resultados educativos no es tan directa como la medida de la altura y del peso... En consecuencia, tenemos que hacer inferencias acerca de lo que los estudiantes saben y pueden hacer basándonos en lo que vemos que dicen, hacen o realizan en un conjunto de situaciones particulares. No es lo mismo lo que sabe un estudiante y lo que uno observa que hace el estudiante”.

## **Expresar correctamente los resultados de aprendizaje**

El lenguaje que utilizamos en el diseño de los resultados del aprendizaje práctico relacionados con la evaluación es fundamental (**cuadro 1.2**). Por desgracia, muchos de los resultados que están en uso en la actualidad en diferentes universidades se diseñaron apresuradamente para atender a urgentes requisitos institucionales, y muchos siguen utilizándose hoy, sin que hayan sido modificados. Con demasiada frecuencia, los resultados del aprendizaje se expresan en un lenguaje críptico e inaccesible, pensado para satisfacer a los tribunales de validación, presentándose después íntegros en los manuales de la asignatura a los estudiantes, quienes los encuentran casi incomprensibles. Al trasladar los resultados del aprendizaje práctico a instrucciones y criterios de tareas y trabajos, tenemos la oportunidad de revisar nuestras intenciones respecto al rendimiento de los estudiantes.

### **Cuadro 1.2. EL LENGUAJE QUE SE UTILIZA EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE PRÁCTICO**

Los verbos que se emplean para definir los resultados del aprendizaje práctico pueden ser muy útiles como primera etapa para caer en la cuenta acerca de lo que queremos juzgar y calificar. La lista siguiente está dispuesta, grosso modo, en orden de complejidad, de manera que los diseñadores de las tareas puedan ajustarla al nivel y complejidad correspondientes:

- Demuestra, muestra, haz una lista, destaca, describe.
- Diseña, crea, desarrolla, implementa, haz, planea, construye, articula, resuelve.
- Identifica, discrimina entre, selecciona, ordena, escoge, prioriza.
- Explica, traduce, especifica, discute, razona, pon a prueba.
- Desarrolla, posibilita, facilita, controla.
- Cuestiona, critica, investiga, diseña, analiza.
- Compara, contrasta, juzga, evalúa.

Race (2005), Knight y Yorke (2003: 48) y otros advierten una y otra vez contra el uso de palabras como *comprender*, *apreciar* y *saber*; dado que es difícil calibrar en una tarea en qué medida se ha logrado *comprender*, *apreciar* o *saber* algo:

Hay incertidumbre con respecto a lo que se entiende por comprensión. Dejando de lado algunas cuestiones filosóficas importantes, entendemos que un estudiante que comprende algo es capaz de aplicarlo adecuadamente a una situación nueva (demostración por transferencia lejana) o evaluarlo (demostración por análisis). La comprensión no puede juzgarse, por tanto, evaluando la retención de datos o de información del aprendiz; en cambio, las tareas de evaluación tendrían que hacer que el estudiante *aplicara* los datos o la información adecuadamente.

Un marco como el de la **figura 1.2**, con una selección apropiada de verbos, puede permitir a los estudiantes iniciar la evaluación cuando hayan alcanzado una confianza razonable en su rendimiento, en componentes diferentes de una tarea extensa.

**Figura 1.2.** Un marco para evaluar la competencia práctica

FECHA DE OBSERVACIÓN	FECHA DE ENSAYO	COMPETENCIAS	PREPARADO PARA EVALUACIÓN	FECHA DE EVALUACIÓN	RESULTADO
		1. Puede identificar... 2. Puede demostrar... 3. Puede explicar... 4. Puede diagnosticar... 5. Puede registrar... 6. Puede localizar... 7. Puede producir... 8. Puede discutir... 9. Puede mostrar... 10. Puede extrapolar... 11. Puede identificar la causa de... 12. Puede indicar las razones para escoger...			

## Consejos finales

---

Para finalizar este capítulo y a modo de resumen, ofrecemos algunos consejos sobre cómo diseñar resultados de aprendizaje práctico (Race, 1999):

- *Prever la evaluación práctica al principio del proceso de diseño de la asignatura; si lo hace así, es mucho más probable que esté constructivamente coordinada, y le permita crear oportunidades para practicar la destreza.*

- *Piense lo que quiere que sus alumnos sean capaces de hacer al final de cada unidad de aprendizaje.* Después, podrá utilizar esto como guía que le ayude a redactar las instrucciones de tareas prácticas.
- *Utilice sus resultados de aprendizaje como guía para su enseñanza práctica y su programa de apoyo.* Cuando quiera asegurarse de la cobertura en la estrategia de evaluación, será relativamente fácil establecer las conexiones.
- *No permita que los resultados de aprendizaje sean demasiados, demasiado largos ni múltiples.* Pueden implicar recursos asociados y esto también le dificultará el diseño de unos criterios de calificación apropiados que sean fáciles de relacionar con los resultados de aprendizaje.
- *Utilizar ejemplos no restrictivos: campo de aplicación.* Estos darán a los estudiantes, sobre todo a los que estén al principio de un programa de aprendizaje, una idea más clara del nivel de destrezas prácticas que espera que adquieran.
- *No especifique en exceso los estándares y condiciones de la actuación práctica.* Es fácil caer en la trampa de restringir las expectativas de rendimiento de los estudiantes y de inhibir la creatividad, si así lo hace.
- *Compruebe las tareas diseñadas para evaluar resultados de aprendizaje con participantes reales.* Pida a algunos amables “conejiillos de indias” que le hagan saber si está claro lo que se espera que consigan.
- *Evite la trivialidad/reduccionismo en lo que pida a los estudiantes que hagan.* Cada tarea debe tener un elemento de reto y los estudiantes deben tener la oportunidad de salir airoso a diferentes niveles.

## 2

---

# El valor de la evaluación formativa en la evaluación de las destrezas prácticas

Sería impensable evaluar las destrezas o habilidades prescindiendo de ensayos y repeticiones. La retroinformación formativa es uno de los medios principales por el que los estudiantes aprenden y mejoran. Este capítulo se centra en el modo de utilizar la evaluación formativa en el proceso de desarrollo de las destrezas; sostenemos que, gracias a ella, podemos mejorar la retención del estudiante y aumentar la confianza de estos en sus habilidades prácticas para la vida profesional.

### **La evaluación formativa: importancia de la retroinformación**

---

John Cowan, exdirector de la *Open University* en Escocia, describió magníficamente la evaluación como el motor que impulsa el aprendizaje, a lo que añadiríamos nosotras que la retroinformación, elemento característico de la evaluación formativa, es el aceite que lubrica los engranajes de la comprensión.

En la práctica y en la mayoría de los casos, la retroinformación no solo comprende comentarios sobre lo que se ha hecho, sino también sugerencias acerca de lo que pueda hacerse a continuación. Los consejos acerca de cómo mejorar el siguiente elemento de trabajo puede ser particularmente útil para los estudiantes que reciban retroinformación en contextos prácticos, en especial cuando esos consejos se reciben mientras se está realizando el trabajo, de manera que puedan hacerse ajustes sobre la marcha. Merece la pena comprobar que se esté dando suficiente “preinformación”, en vez de limitarse a la “postinformación” sobre lo que ya se haya hecho.

También es importante ayudar a los mismos estudiantes a distinguir entre “postinformación” y “preinformación” y a prestar mucha atención a la segunda, considerarla como la parte más útil y basarse conscientemente en ella a medida que progresa su trabajo práctico.

### **¿Qué es la evaluación formativa?**

---

Evaluación formativa es una expresión muy discutida que, en la bibliografía, no se corresponde con un único concepto comúnmente aceptado. Aquí utilizaremos la siguiente definición: “evaluación formativa es el procedimiento utilizado (...) para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzar ese aprendizaje, *durante el propio proceso de aprendizaje.*” (Cowie y Bell, 1999; la cursiva es nuestra).

Sadler (1989), que ha escrito mucho acerca de la influencia que la evaluación formativa puede tener sobre el rendimiento, dice:

La evaluación sumativa contrasta con la formativa. La primera se ocupa de sintetizar o resumir el nivel de rendimiento de un estudiante y se orienta a la información al final del curso, especialmente con fines de certificación. Es esencialmente pasiva y normalmente no tiene un impacto inmediato en el aprendizaje, aunque a menudo influye en decisiones que pueden tener profundas consecuencias educativas y personales para el estudiante. La distinción primordial entre la evaluación formativa y la sumativa se relaciona con la finalidad y con el efecto, no con el momento.

Diversos autores sostienen que la evaluación puramente formativa no contempla calificaciones, y Sadler (1989) coincide con este punto de vista:

En consecuencia, una calificación puede ser, en realidad, contraproducente a efectos formativos. Al evaluar la calidad de un trabajo o de la actuación de un estudiante, el profesor debe tener un concepto de calidad adecuado a la tarea y ser capaz de juzgar el trabajo del estudiante en relación con ese concepto.

Sin embargo, muchos evaluadores creen que para los estudiantes, sobre todo los que se esfuerzan por demostrar sus aptitudes en relación con las destrezas para el desempeño profesional, sí es valioso algún tipo de indicación del nivel de rendimiento, y que la evaluación formativa es principalmente un medio por el que los profesores pueden apoyar a sus alumnos y estimular su progreso, facilitándoles una retroinformación que tenga sentido para el individuo.

## **El papel del profesor como facilitador de retroinformación formativa**

---

Podríamos decir (Sadler, 1998) que, en sentido amplio, el papel del profesor consiste en trabajar para reducir (pero no necesariamente eliminar) la tasa de producción de errores en el aprendizaje por ensayo y error, y así hacer que el aprendizaje sea más eficiente.

Muchos estudiantes no saben utilizar constructivamente la retroinformación que reciben del profesor. Con frecuencia, solo les interesa la calificación (Wotjas, 1998) y, a veces, ni siquiera se molestan en leer lo que hemos escrito. Cuando reciben la retroinformación directamente, a menudo no recuerdan lo que se les dice, excepto cuando se confirman sus propias ideas (o peor, temores) acerca de cómo se han desenvuelto.

Sadler (1989) señala que es imperativo tener presente una imagen nítida de las características de un trabajo de alta calidad: “una premisa clave es que, para que los estudiantes sean capaces de mejorar, deben desarrollar la capacidad de supervisar la calidad de su propio trabajo durante la producción efectiva del mismo y no más tarde. Esto requiere, a su vez, que los estudiantes tengan una idea de lo que es un trabajo de alta calidad, que tengan la destreza evaluadora necesaria para que comparen con cierta objetividad la calidad de lo que están produciendo en relación con el estándar más elevado y que piensen algunas tácticas o pasos en los que puedan basarse para modificar su propio trabajo”.

Tenemos que hallar formas de ayudar a los estudiantes para que hagan un buen uso de la retroinformación, para que la interpreten adecuadamente, para que vean que los comentarios y consejos que se les dan se relacionan con lo que están haciendo y para que conviertan todo ello en mejoras de competencia.

Facilitar retroinformación formativa no carece de problemas. No podemos dar por supuesto que los estudiantes saben qué hacer con el comentario que les damos; tenemos que ayudarles para que lo asuman de forma positiva y productiva.

## **Utilizar la evaluación formativa para mejorar la perseverancia del estudiante**

---

En la historia relativamente reciente de la educación superior en el Reino Unido, se consideraba que una proporción elevada de abandonos era una forma de asegurar la calidad. En su primera clase en la universidad, solía decirseles a los estudiantes: “Miren a su derecha y a su izquierda y recuerden que solo uno de ustedes llegará a obtener el título”. Desde luego, este enfoque brutal eliminaba a quienes carecían de confianza en sí mismos y a quienes no creían que les correspondiera estar en la educación superior; no hacía mucho por la justicia social.

Hoy día, la mayoría de los profesores universitarios no comparten ese enfoque. En la actualidad, es más probable que el profesorado esté preocupado por maximizar el número de estudiantes que terminen satisfactoriamente sus carreras, no solo porque ahora sea en muchos países un indicador clave de una buena actuación docente, y que ignorarlo puede acarrear consecuencias económicas negativas, sino también porque trabajan en organizaciones que se rigen por valores y que se preocupan realmente de los estudiantes como personas y no solo como meras estadísticas.

Yorke y Longden (2004), que han encabezado la investigación sobre la perseverancia de los estudiantes universitarios en el Reino Unido, proponen una serie de razones del abandono de los estudiantes, entre las que destaca especialmente la falta de una evaluación formativa, sobre todo en las primeras etapas. Si los estudiantes no tienen indicaciones acerca de cómo se están desarrollando, fácilmente pueden desarrollar un pensamiento negativo que les haga entrar en una espiral descendente que, al final, acabe en el abandono.

Diversos estudios señalan que el control de las expectativas de los estudiantes acerca de lo que implica estudiar una carrera universitaria constituye un problema clave. Para muchos estudiantes no graduados, sobre todo los que estudian a tiempo parcial, mantener el equilibrio entre su trabajo, su vida social y el estudio puede llevarlos a adoptar un enfoque de mínimos, realizando solo aquellas tareas que sean esenciales. Esto significa, en esencia, que solo se hace el trabajo sometido a evaluación y este únicamente si las consecuencias negativas de no realizarlo son realmente graves. En su estudio, Bowl (2003) narra el comentario de uno de sus estudiantes:

Si el 25% de tu nota depende de que leas, tienes que intentar demostrarlo, aunque no hayas leído. No me voy a sentar a leer un capítulo y, desde luego, no voy a leer un libro. Pero sí leo pequeños párrafos que me parecen relevantes para lo que escribo, y eso me sirve; mis notas han sido buenas. Pero no puedo leer. Leer demasiado me supera. Si escribo algo, sé lo que quiero decir y necesito algo en que apoyarme... después busco algo que vaya bien en algún libro. No voy a ponerme a leer todo el libro por una pequeña parte. Tengo el libro al lado y puedo escoger lo que me interesa.

Los estudiantes del estudio de Bowl (2003) mostraban unos niveles preocupantes de desconocimiento de lo que se esperaba de ellos, a pesar de que en la guía del curso había consejos y ayudas abundantes. He aquí el testimonio de otra de sus estudiantes:

El problema no estaba en entender. Se trata de leer y poner lo que lees en tu trabajo. Puedes leerlo y entenderlo. Yo puedo leerlo y entenderlo, pero después tienes que ponerlo con tus propias palabras. Pero en las palabras que ellos quieren que digas; no basta decir: Ella dijo esto, y así tendría que ser. Las palabras, el lenguaje adecuado. Quizá porque tengo dificultad para pronunciar ciertas palabras, evito utilizarlas cuando no me resultan familiares. Cuando escribo, al no estar acostumbrada a estas palabras, me resulta difícil escribirlas...

Al evaluar las competencias que queremos que desarrollen los estudiantes, tenemos que ser muy claros al especificar los tipos de actividad académica que esperamos de ellos, que, en principio, pueden estar realizando una serie de tareas prácticas y que quizá hayan escogido una determinada carrera porque crean que no les supondrá mucho trabajo, en el sentido del trabajo académico tradicional. Tenemos que aclarar hasta qué punto tienen que demostrar sus conocimientos subyacentes en los trabajos y cuál es la mejor manera de hacerlo, así como el modo de presentar pruebas de estas subestructuras teóricas.

## **Importancia de la evaluación formativa para promover destrezas académicas**

---

Estamos acostumbrados a oír hablar de los problemas que tienen los estudiantes para introducirse en el discurso académico y descubrir la mejor manera de abordar la *redacción* académica que, a menudo, no les sale de forma natural. Además, parece que los estudiantes están padeciendo una auténtica *crisis de lectura* y uno de los problemas que surgen con respecto a la evaluación formativa es el peligro de que los estudiantes que

ya se sienten agobiados por la cantidad de lecturas que les exigen para cursar sus asignaturas de educación superior sean los mismos a quienes se les encarece que también lean y analicen la retroinformación formativa, ya proceda del tutor o de los compañeros.

En el contexto de la ampliación de la participación, quizá tengamos que reconsiderar nuestras expectativas acerca de lecturas que exigimos a nuestros estudiantes. Cuando menos del 10% de la población de edades comprendidas entre los 18 y los 30 años cursaba estudios de educación superior, quizá fuese razonable esperar que nuestros estudiantes tuviesen unas destrezas bien desarrolladas en relación con la lectura académica. Ahora, que estamos acercándonos a que el 50% de la población de edades comprendidas entre los 18 y los 30 años esté en la educación superior, no debe sorprendernos que una proporción significativa de nuestros alumnos y alumnas no hayan alcanzado este nivel de dominio de la lectura con fines académicos cuando llegan a estudiar con nosotros.

¿Podemos *entrenar* a todos estos estudiantes en la medida necesaria o quizá debemos pensar en *reducir* nuestras expectativas acerca de la lectura académica y centrarnos en la *calidad* de la lectura, en vez de en la *cantidad o amplitud* de la misma?



## **ESTUDIO DE CASOS 2.1**

No cabe duda de que dedicar esfuerzo y recursos a ayudar a que los estudiantes comprendan lo que se les pide rinde beneficios. Sambell y Hubbard (2004) estudian la mejor manera de rediseñar los métodos de evaluación para mejorar las oportunidades de evaluación formativa, sobre todo en el primer curso de los grados.

Los estudiantes cursan un módulo sobre Redacción en la universidad que se imparte mediante cuatro clases de carácter interactivo. Se les pide que rellenen un cuaderno de trabajo que les da muchas oportunidades de ensayar y repasar, para ayudarlos a desarrollar destrezas críticas y reflexivas para leer y escribir. Para muchos de los estudiantes de este estudio, el contexto de la educación superior les resultaba desconcertante y extraño y, en general, el estudio demostró que el enfoque en cuestión les fue muy útil, ayudándolos a comprender lo que se les pedía. Por ejemplo, un estudiante citado en el estudio dijo: "Para mí, es una forma completamente nueva de escribir y, desde luego, pensar en ello desde el punto de vista de un creador es algo completamente nuevo. Me resultó muy útil ver cómo se puede escribir sobre estas cosas y qué parece bueno y menos bueno".

## **Superar las trabas: trabajar la autoconfianza de los estudiantes**

---

Clegg (2002), citando a Dweck (2000), defiende que hay una correlación elevada entre autoconcepto y rendimiento, y esto depende de si los estudiantes consideran que sus capacidades son inamovibles o maleables con un trabajo duro y unos enfoques estratégicos. Comenta dos posturas que pueden adoptar los estudiantes en relación con sus propias capacidades: primera, que la inteligencia está fijada (una teoría entitativa de la inteligencia, que evidencian las puntuaciones de CI) y que pueden hacer muy poco para mejorar, o, segunda, que la capacidad es maleable y que el trabajo duro puede conducirlos a un rendimiento elevado (una teoría progresiva de la inteligencia).

El compromiso personal de un individuo con una teoría de la inteligencia es indicativo de su autopercepción. Los estudiantes que asumen una teoría entitativa de la inteligencia creen que el fracaso es el punto final, el resultado de sus logros. Necesitan “una dieta de éxitos fáciles” para confirmar su capacidad, y temen los objetivos de aprendizaje cuando esto conlleva un elemento de riesgo y de fracaso personal. Para estos estudiantes, la evaluación es una actividad que lo engloba todo y que los define como personas. Si fracasan en la tarea, *son* unas personas fracasadas. Los retos son una amenaza para la autoestima, pues estos estudiantes se definen a sí mismos a través del éxito (...) Quizá previsiblemente, los estudiantes que creen que la inteligencia es progresiva le tienen poco o ningún miedo al fracaso. Una respuesta típica de un estudiante así es: “Cuanto más difícil parece, con más ahínco tengo que trabajar”. Estos estudiantes no ven el fracaso como una censura de sus personas y [pueden] separar su autoimagen de su rendimiento académico. Cuando se enfrentan a un reto, es más probable que estos estudiantes sigan adelante frente a la adversidad porque no tienen nada que demostrar (Clegg, 2002: 176).

Esa fe en uno mismo, o su carencia, puede influir con fuerza en la forma de responder el estudiante a los comentarios negativos en la retroinformación facilitada por el tutor. Como señala Clegg (2002: 177): “El hecho de culparse del fracaso indica una teoría progresiva de la inteligencia. Los estudiantes creen que podrían haber hecho algo para evitar el fracaso y trabajarán más la próxima vez... En otras palabras, los estudiantes escogen la forma de interpretar la retroinformación y el fracaso para reducir el daño emocional. Los estudiantes niegan la validez del juicio del profesor, de los compañeros y el profesional si no concuerda con su propio autoconcepto”.

### **Entonces, ¿qué hay que hacer?**

Yorke y Longden (2004: 39) nos aseguran que podemos transformar el sombrío panorama del abandono de los estudios y de las percepciones de fracaso:

Aunque poco puede hacer una institución de educación superior con respecto a las circunstancias antecedentes de los estudiantes, es probable que, en el Reino Unido, haya más fracaso académico del que debería. Parece que las instituciones tienen a su alcance la posibilidad de mejorar las formas de brindar apoyo al aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, de reducir la incidencia del fracaso académico. A fin de cuentas, es cuestión de atender a la mejora de la calidad de la experiencia del estudiante.

Hay argumentos suficientes para que las instituciones de educación superior

consideren la posibilidad de emplear tiempo y recursos suficientes cuando los estudiantes afrontan su primer curso en la universidad para ayudarlos a comprender los fines de la retroinformación formativa y cómo pueden influir sus propias creencias y percepciones sobre sí mismos en la forma de recibirla. Inevitablemente, esto restaría tiempo para la impartición de contenidos y, sin duda, el profesorado no estaría de acuerdo, pero, si tomamos en serio la tarea de retener a los estudiantes como medio clave de supervivencia en un mundo cada vez más competitivo, tendremos que tomar decisiones difíciles.

Yorke y Longden apuestan por que, en vez de cumplir las exigencias de unos indicadores de rendimiento impuestos desde fuera, quizá sea necesario redefinir el fracaso como una elección informada del estudiante. Todos los estudiantes, de cualquier edad, tienen el derecho a tomar decisiones sobre sus experiencias de “fracaso” en cualquier asignatura y a redefinir su abandono de manera que les permita racionalizar la experiencia para que sea lo más positiva posible.

## **Consejos finales**

---

Boud (1995) afirma que “los estudiantes pueden evitar una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación”. Muchos dirían que centrarse en dar a los estudiantes una retroinformación detallada y evolutiva es lo más útil que podemos hacer por ellos, sobre todo para quienes han tenido que esforzarse para conseguir acceder a estudios superiores. Hacer eso no solo requiere remodelar nuestros procedimientos de evaluación, sino también el diseño curricular en su conjunto, para dejar de considerar los contenidos como lo más importante de todo.

He aquí algunas sugerencias acerca del uso de la retroinformación formativa para mejorar el aprendizaje al evaluar las competencias académicas y profesionales:

- *Planificar para maximizar el impacto de la retroinformación formativa.* Dedique un tiempo extra a ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de la retroinformación en el proceso de aprendizaje y el valor de dedicar algún tiempo después de recibir el trabajo devuelto para aprender de la experiencia.
- *Dar oportunidades a los estudiantes para que respondan a su retroinformación.* Esto puede hacerse en directo o encargando a los estudiantes una tarea de seguimiento, por ejemplo, cuando se les pide que hagan una lista de acciones que realizar derivadas de la tarea o indicar en una tarea futura cómo han utilizado la retroinformación como preinformación para mejorar el trabajo siguiente.
- *Pensar en los medios a través de los cuales se facilita la retroinformación.* Esto puede ser vital para determinar en qué medida tienen en cuenta los estudiantes lo que usted les dice. La retroinformación más útil en el desarrollo de destrezas prácticas puede adoptar a menudo la forma de una ejemplificación de la destreza en cuestión. Idealmente, la retroinformación debe ser lo más personal posible, dando

oportunidades de dialogar individual o colectivamente.

- *Asegúrese de que los estudiantes que reciban retroinformación oral tengan algún medio de anotarla.* Pídales que tomen notas para que puedan reflexionar sobre lo dicho posteriormente, recordando con tranquilidad lo que hayan escuchado en el calor del momento de una evaluación.
- *Devuelva rápidamente los trabajos a los estudiantes en especial las primeras etapas de un programa de estudios.* Muchas universidades cuentan con normas estándar acerca de la devolución de los trabajos (normalmente, entre 2 y 4 semanas). Intente hacerlo antes o de un modo aun más personal, como una entrevista rápida o un mensaje de correo electrónico en cuanto esté corregido el trabajo, especialmente con los estudiantes que estén en grupos de riesgo de abandono de los estudios.
- *Considere la posibilidad de darles “retroinformación instantánea”, inmediatamente después del ejercicio práctico o la entrega de sus trabajos.* Por ejemplo, una página o dos de comentarios que respondan a “problemas frecuentes”, o detalles ilustrativos del tipo: “una buena práctica se caracteriza por...” puede dar a los estudiantes cierta retroinformación útil mientras todavía tienen fresco el recuerdo de su trabajo, de manera que puedan tenerlo presente hasta que reciban la retroinformación detallada e individual sobre el mismo. No obstante, podrían plantearse problemas cuando la fecha de entrega no fuese muy estricta, por ejemplo, si los alumnos que reciben de inmediato la retroinformación y la “filtran” a los estudiantes que se retrasaran a la hora de entregar sus trabajos.
- *Estudie los usos de la evaluación formativa asistida por ordenador.* Aunque se utiliza sumativamente en algunos contextos, se puede utilizar más ventajosamente para apoyar la retroinformación formativa, sobre todo cuando se genera automáticamente por correo electrónico. A los estudiantes les gusta tener la oportunidad de descubrir cómo se están desarrollando y hacen varias veces pruebas en un entorno en el que nadie más observa cómo lo hacen. Además, les permiten observar cómo se desenvuelve todo un grupo, y así puede centrar sus energías bien en los estudiantes que fallan una y otra vez o en quienes no hacen nada.
- *Facilite un apoyo extra a los estudiantes que estén en situación de riesgo de fracaso.* En las primeras etapas de los estudios universitarios, puede facilitar una ayuda intensiva extra, retirándola progresivamente a medida que los estudiantes vayan haciéndose más independientes y confíen más en sus propias capacidades prácticas.
- *Revise los consejos dados a los estudiantes para ayudarlos a entender lo que se les pide en sus escritos.* Trabaje con ellos para que comprendan los diversos discursos académicos que se emplean en las instituciones de educación superior y ayúdelos a comprender cuándo la redacción ha de ser personal y basada en la experiencia individual, como un diario reflexivo, y cuándo debe ser formal y utilizar

las convenciones académicas, por ejemplo la tercera persona, como en los informes escritos y en los ensayos.

- *Considere cuidadosamente los consejos dados a los estudiantes sobre los distintos tipos de enfoques necesarios para leer.* Así, la lectura por placer, para obtener información, para comprender o interpretar un tema. Es probable que los estudiantes que llegan nuevos a la educación superior necesiten consejo para convertirse en lectores activos con bolígrafo y notas adhesivas a mano, en vez de ser lectores pasivos, que desarrollen la tarea junto a la televisión y otras distracciones ruidosas.
- *Asegúrese de que el lenguaje utilizado al facilitar la retroinformación a los estudiantes evita la crítica destructiva de la persona, en vez de evaluar el trabajo.* Boud (1995) habla de las desventajas de utilizar un “lenguaje final”, es decir, un lenguaje a base de juicios que acabe dejando a los estudiantes sin escapatoria. Las palabras como “pésimo”, “desastroso” e “incompetente” entran dentro de esta categoría, pero también las del tipo de “incomparable” e “inmejorable”, si no ayudan a los estudiantes más destacados a juzgarse también frente a sí mismos.
- *Considere la posibilidad de dar oportunidades de entregar repetidamente trabajos mejorados en el contexto de un programa planeado.* A menudo, los estudiantes tienen la sensación de que podrían haber hecho mejor un trabajo después de haber recibido la retroinformación formativa y les gustaría tener una segunda oportunidad de entregar el trabajo. Particularmente en las etapas iniciales, considere la posibilidad de darles ocasión de utilizar productivamente la retroinformación formativa. Con frecuencia, la retroinformación implica un cambio de orientación y no solo la corrección de errores.
- *Piense en formas de conseguir que los estudiantes se faciliten unos a otros retroinformación formativa.* Implice a los estudiantes en su autoevaluación y en la evaluación de los otros. La reflexión no es un lujo; es el mejor medio disponible para ayudarlos a identificarse realmente con los criterios y a comprender las, a menudo, ocultas “reglas del juego”. En particular, pedir a los estudiantes que cada uno revise el trabajo práctico de su compañero puede ser de enorme utilidad para todos, pero sobre todo para quienes no tienen suficiente confianza con respecto a lo que se espera de ellos.

# 3

---

## Evaluar a estudiantes con discapacidad

Este capítulo examina cómo podemos mejorar la práctica al evaluar las competencias prácticas y las destrezas para la vida cotidiana de los estudiantes con discapacidad, de modo que valoremos con justicia sus logros<sup>1</sup>. No solo se incluyen aquí los problemas de movilidad, auditivos y visuales, sino también las dificultades de salud mental, la dislexia y otros problemas, como la diabetes, el asma, las enfermedades cardíacas u otras dolencias graves.

### **Garantizar una experiencia de evaluación adecuada y equivalente**

---

Al estudiar la mejor manera de ser inclusivos, muchas instituciones de educación superior han aprovechado las buenas prácticas encontradas en otros lugares (en especial Australia, Nueva Zelanda, Canadá y los Estados Unidos) y han tratado de implementar enfoques que no solo eviten un comportamiento discriminatorio, sino que fomenten también unas buenas prácticas para con todos los estudiantes y no solo con aquellos que presentan alguna discapacidad. La práctica inclusiva enriquece la experiencia de todas las personas que estudian y trabajan en la universidad.

Las culturas de evaluación se encuentran con frecuencia entre los aspectos más conservadores del diseño pedagógico para abordar la inclusividad, dado que la evaluación desempeña un papel crucial en la experiencia de aprendizaje del estudiante. En el plano institucional, la práctica de la evaluación inclusiva ha de abordarse de forma sistemática. Esto probablemente signifique, por ejemplo, exigir a todo el profesorado que participe en sesiones obligatorias de formación para la práctica de la evaluación inclusiva. En ellas podrían contemplarse:

- La formación para los altos directivos, con el fin de que dirijan adecuadamente la política institucional.
- La introducción a la práctica de la evaluación inclusiva para el personal docente y de apoyo al aprendizaje, así como certificados de posgrado en la práctica en educación superior.
- La elaboración de manuales institucionales que expongan las expectativas y

ejemplos de buenas prácticas, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Las instituciones de educación superior tienen que garantizar el cumplimiento de todos los documentos normativos y estratégicos sobre la práctica inclusiva, mediante un amplio proceso de consultas y discusiones en el que participen evaluadores de primera línea que puedan exponer sus experiencias de trabajo con estudiantes discapacitados.

El vocabulario de *discapacidad-inclusividad*, basado en el modelo médico, utiliza tradicionalmente expresiones como ayuda, apoyo, consejo, déficit y necesidades; como si la discapacidad fuese algo vergonzoso. La legislación más actualizada de muchos países se centra en la obligación positiva de previsión para conseguir que la práctica sea inclusiva. En consecuencia, tenemos que evaluar el impacto de los criterios de inclusión en la validación de cada nuevo programa para asegurarnos de facilitar la vida de los estudiantes discapacitados. No es eficaz con respecto a su coste, ni prudente, facilitar a cada estudiante concreto alternativas *ad hoc* o de última hora. Es mucho mejor asegurarnos de que la reflexión sobre las alternativas se lleve a cabo en el momento del diseño curricular, de manera que se evite que los estudiantes discapacitados se sientan marcados o marginados innecesariamente al recibir un trato diferente.

También merece la pena incluir en la estrategia institucional de enseñanza y aprendizaje el requisito de que los equipos de cada asignatura tengan presentes unas evaluaciones alternativas para los estudiantes con algún tipo de discapacidad, en la fase de elaboración, en vez de hacer arreglos especiales de última hora para determinadas personas concretas. Normalmente, se toman medidas especiales con los estudiantes discapacitados para los exámenes formales, pero es muy frecuente que se pasen por alto en las pruebas que se hacen en clase. Muchos dirán que no es difícil idear métodos alternativos de evaluación, pero la dificultad real estriba en garantizar que sean equivalentes y en que se aseguren los niveles. Siempre habrá un reducido número de estudiantes que sigan necesitando ajustes, pero podemos evitar la mayoría de los arreglos “especiales” pensándolo de antemano.

Cuando se trata de cursos de carácter profesional que abocan a la titulación para ejercer una profesión, las instituciones de educación superior y las organizaciones profesionales tienen la obligación de asegurarse de que todos los graduados con títulos profesionales sean capaces de demostrar su pericia práctica, pero esto no debe utilizarse como excusa para no hacer nada. Una forma de hacerlo puede consistir en implicar a estudiantes discapacitados y a otros alumnos para que ayuden a diseñar diversas alternativas de evaluación a las formas, métodos y enfoques tradicionales.

### **Consejos para el diseño de un enfoque inclusivo de la evaluación de habilidades y competencias**

- *Incluya unos ajustes razonables en los planes de evaluación en la fase de diseño de la asignatura.* Probablemente, estos sean los momentos más eficientes y

efectivos en los que considerar alternativas, en vez de esperar a que se planteen los problemas de última hora.

- *Lleve a cabo un análisis de necesidades con respecto a los requisitos de la evaluación si sabe que tiene estudiantes que presentan alguna discapacidad.* Esto maximizará el tiempo disponible para hacer los ajustes adicionales para los estudiantes cuyas necesidades no se hayan previsto.
- *Aproveche al máximo los conocimientos de colegas bien informados sobre el tema para crear una base de conocimientos sobre las necesidades de los estudiantes discapacitados.* En una universidad hay un número considerable de personas expertas, pero no siempre están suficientemente coordinadas para lograr la máxima eficacia en el plano institucional.
- *Haga que los estudiantes discapacitados le aconsejen acerca de la práctica de evaluación inclusiva.* Es probable que la mayoría de los estudiantes discapacitados ya dispongan de estrategias satisfactorias de estudio antes de llegar a la universidad y también sabrán dónde es probable que surjan dificultades y problemas en las evaluaciones de estudiantes con barreras semejantes a las que encuentran ellos. Algunas universidades han creado grupos asesores de estudiantes discapacitados para que trabajen con los profesores a fin de promover unas prácticas pedagógicas inclusivas.
- *Considere la posibilidad de eliminar los exámenes formales con preguntas desconocidas y límite de tiempo.* Es probable que desee utilizar la defensa de trabajos, los trabajos elaborados fuera del aula, los portfolios y otras formas de evaluación, pero, a veces, los equipos de las asignaturas se sienten obligados a incluir algunos exámenes para satisfacer los requisitos institucionales y permitir el trabajo de evaluadores externos. En el proceso de diseño de su asignatura hay que buscar métodos de evaluación ajustados a su finalidad y constructivamente adaptados a los resultados previstos del aprendizaje. No hay por qué incluir en ellos los exámenes tradicionales.
- *Tenga en cuenta desde el primer momento los requisitos de accesibilidad y seguridad de los estudiantes discapacitados que participen en prácticas y salidas de estudio.*
- *Aprenda de las buenas prácticas de otros lugares.* Es preciso crear una base de datos de buenas prácticas en los ajustes y adaptaciones anteriores y actuales, de manera que se incremente la competencia en el departamento o en la institución.

## **Evaluación de estudiantes con dislexia**

---

En algunas titulaciones, los estudiantes con discapacidad constituyen una minoría significativa del grupo. Por ejemplo, la proporción de estudiantes discapacitados en grados relativos a Arte y Diseño, puede llegar hasta el 40%, y la discapacidad más

frecuente es la dislexia. Esto no es sorprendente en absoluto, dado que es probable que los estudiantes brillantes con dificultades en el campo de las competencias académicas tradicionales busquen materias de estudio en las que puedan demostrar su inteligencia y sus capacidades, sin que ponga en peligro sus calificaciones sus dificultades con la lectura y la escritura.

La inmensa mayoría de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en las instituciones de educación superior son disléxicos. La dislexia puede caracterizarse por una mala y lenta caligrafía, una desigual capacidad ortográfica, lectura lenta, dificultades estructurales y gramaticales para escribir, problemas con la memoria a corto plazo y desorganización. Sin embargo, a menudo, los estudiantes disléxicos destacan en la resolución de problemas, la conceptualización y transmisión o comprensión de información en formato visual. Es frecuente el caso de estudiantes maduros que no han podido superar de jóvenes los cursos de la educación superior a causa de la falta de reconocimiento de su trastorno (por parte de ellos mismos o de otras personas).



### **ESTUDIO DE CASOS 3.1**

En la Universidad de Plymouth se están desarrollando y promoviendo formas alternativas de evaluación con el fin de ofrecer un enfoque más inclusivo de la misma. El proyecto ha descubierto que el 71% de los estudiantes discapacitados encuestados estaban sujetos a planes especiales de examen. De estos, al 67% de los estudiantes discapacitados encuestados les dejaban tiempo extra para terminar el trabajo. El equipo de la universidad sostiene que esta no es necesariamente la mejor manera de apoyar a los estudiantes discapacitados que se someten a evaluación y está elaborando una serie de instrumentos de evaluación inclusiva.

Las orientaciones preparadas por el equipo sugieren, por ejemplo, implicar a los mismos estudiantes en el diseño de planes especiales de examen y ofrecerles alternativas a las tesis y trabajos tradicionales, incluyendo evaluaciones en vídeo y orales.

He aquí unas adaptaciones razonables para evaluar las destrezas y la práctica de estudiantes con dislexia:

- *Procure separar la evaluación de los contenidos de la evaluación de la expresión lingüística.* Esto permite a los tutores juzgar el grado en que el estudiante ha logrado la totalidad de los resultados de aprendizaje previstos.
- *Al corregir y calificar a los estudiantes con dislexia, decida en qué medida deben*

*influir en la calificación la ortografía, la gramática y la ordenación lógica.* En algunos casos, los estudiantes disléxicos sufren reiteradas penalizaciones por los errores ortográficos, gramaticales y de ordenación en sus trabajos escritos. Los evaluadores tienen que decidir qué grado de importancia tienen estos aspectos en cada trabajo y, en consecuencia, qué ponderación ha de otorgárseles.

- *Decida en qué medida deben ser objeto de retroinformación formativa estos aspectos del trabajo y cómo han de influir en las calificaciones sumativas.* Esto dependerá sustancialmente de la naturaleza, el nivel, el contenido y el contexto del trabajo y del grado en que la precisión y la presentación formen parte de los resultados del aprendizaje buscados. Serían más importantes, por ejemplo, en una asignatura de periodismo que en otra de diseño de *software*.
- *Facilite instrucciones impresas de todos los trabajos encargados.* Esto puede ser muy útil para los estudiantes que tengan dificultades para organizarse.
- *Compruebe con cada alumno o alumna qué tipografía, tamaños y colores de papel les resultan más fáciles de manejar.* Esta puede ser una forma de facilitar mucho más a los estudiantes afectados el aprovechamiento de las reuniones informativas sobre los trabajos que se encarguen.
- *Compruebe si los estudiantes afectados trabajan mejor sobre una pantalla que sobre el papel.* Esto puede permitirles, por ejemplo, utilizar un determinado *software* mientras componen sus respuestas de manera que puedan oír lo que han escrito, alertándolos a menudo de los cambios de redacción y gramaticales que deben realizar.
- *Considere la idoneidad de los mapas mentales u otras alternativas a la comunicación escrita al evaluar la capacidad de organizar las ideas de los estudiantes.* Con frecuencia, los estudiantes disléxicos piensan más deprisa de lo que pueden expresar a la hora de presentar sus ideas en formatos escritos convencionales.
- *Al hacer los comentarios del tutor sobre el trabajo de los estudiantes, preste especial atención a la legibilidad de su propia escritura.* Para muchos estudiantes, es una ardua tarea averiguar lo que trata de comunicarles si usted garabatea sus comentarios, y quienes tienen especiales problemas con la escritura pueden, simplemente, prescindir de ellos. Considere la posibilidad de escribir sus comentarios en letra de imprenta. Debe hacer unos comentarios sucintos y explícitos.
- *Recuerde que los diferentes estudiantes disléxicos necesitarán adaptaciones diferentes también.* Pregunte a cada estudiante qué tipografías, colores y formatos le resultan más útiles y, si es preciso, pida ayuda especializada.

## **Evaluación de estudiantes con dificultades visuales**

---

La educación superior depende en gran medida de la lectura y la escritura como elementos clave de las transacciones académicas, incluso en asignaturas que impliquen un nivel elevado de destrezas prácticas, en las que el trabajo logocéntrico se considera inextricablemente ligado al aseguramiento de la calidad en muchas áreas. Es probable que, inevitablemente, esto plantee considerables problemas a los estudiantes con dificultades visuales. Por ello, es necesario elaborar respuestas de evaluación que sean equitativas, obteniendo datos empíricos acerca de las adaptaciones que sean más adecuadas para los estudiantes con problemas visuales.

He aquí algunas adaptaciones razonables para evaluar a estudiantes con dificultades visuales:

- *Asegúrese de que los materiales escritos estén disponibles en otros medios.* Tenga en cuenta las necesidades de cada estudiante: no todos necesitan o prefieren utilizar tipos grandes, por ejemplo. Algunos estudiantes invidentes pueden leer braille con dificultad, por lo que a veces es cuestión de enviar electrónicamente la información a los estudiantes con el fin de que su *software* pueda “leerles” el material. También puede buscar ayuda especializada para la elaboración de *diagramas táctiles* que puedan dar vida a algunos materiales para los estudiantes con dificultades visuales.
- *Reduzca el tiempo necesario para poner materiales accesibles a disposición de los alumnos.* Los estudiantes dicen que, a veces, tienen que esperar mucho tiempo para recibir materiales en formatos alternativos, ya que no siempre los han previsto los profesores en el proceso de preparación de la asignatura. Con demasiada frecuencia, se entregan estos materiales en el último minuto, lo que es inaceptable cuando los profesores saben desde el principio que tienen alumnas o alumnos con dificultades visuales. Los profesores deben dejar tiempo para la preparación de listas de lecturas con el fin de garantizar que haya tiempo suficiente para su conversión a formatos alternativos.
- *Facilite a los estudiantes el modo de saber qué necesitan para abordar la tarea.* Los estudiantes con problemas de visión pueden tener dificultades para utilizar los materiales de aprendizaje que haya en las bibliotecas y centros de recursos que pueden estar físicamente dispersos por la universidad.
- *Facilite unas instrucciones para el trabajo que sean inclusivas.* Al preparar las tareas de grupo que se basen en estudios monográficos visuales, imágenes u otros materiales que no puedan utilizar los estudiantes con problemas de visión, piense en la forma en que usted y los compañeros pueden hacerlos partícipes del proceso.
- *Ayude a hacer posible que los estudiantes puedan transcribir o registrar de otro modo notas de campo e informes experimentales.* Recuerde que pueden necesitar más tiempo y pregúnteles qué clase de ayuda necesitan.

## **Evaluación de estudiantes con problemas de salud**

## mental

---

Es este un terreno extremadamente complejo que las instituciones de educación superior solo han comenzado a abordar en épocas relativamente recientes. Clegg (2002) y otros autores recuerdan que las actividades de evaluación pueden tener un efecto gravemente perjudicial en los estudiantes con problemas de salud mental y, anecdóticamente, sabemos que el estrés de los exámenes y de los trabajos puede ser el desencadenante de episodios de trastorno mental en los estudiantes afectados.

Cada vez se tiene más en cuenta que los problemas de salud mental aparecen con frecuencia por primera vez en el intervalo de edad entre los 18 y los 25 años, que es precisamente cuando muchos estudiantes ingresan en la educación superior. Las investigaciones muestran también una importante relación entre los problemas de salud mental y el consumo excesivo de alcohol y de drogas. Por ejemplo, se sabe que tanto el consumo de cannabis como el de alcohol son estrategias corrientes, aunque disfuncionales, que utilizan las personas proclives a la depresión para afrontar la situación, pero, a su vez, esas sustancias pueden exacerbar los problemas originales y su uso desconciertan a los profesores que, a menudo, solo ven el problema inmediato.

Un conjunto de trastornos no diagnosticados de salud mental puede llevar a la incapacidad para abordar la organización de un trabajo, a dificultades en la aplicación y a problemas de asistencia que sabemos que están ligados al abandono de los estudios.

La adaptación que más se suele utilizar para todos los estudiantes discapacitados en los trabajos escritos consiste en darles más tiempo para terminar sus trabajos. Para muchos estudiantes con problemas de salud mental, esto no hace sino empeorar las cosas. Por ejemplo, es difícil que el tiempo extra sirva de ayuda a los estudiantes que presentan conductas obsesivas compulsivas.

He aquí algunas adaptaciones razonables para evaluar a estudiantes que presenten signos de ansiedad y otros problemas de salud mental:

- *Considere la posibilidad de ofrecer “parar el reloj” para los estudiantes con problemas de salud mental en las evaluaciones con límite de tiempo, como los exámenes prácticos o las demostraciones.* Para los estudiantes con problemas de ansiedad, esta posibilidad significa a menudo que no tengan que aprovechar el ofrecimiento, al estar menos ansiosos solo por tener la posibilidad.
- *Ofrezca un enfoque holístico de la experiencia del estudiante.* Algunas instituciones de educación superior están cayendo en la cuenta de que valorar las relaciones entre la salud, la dieta, el ejercicio y los trastornos de salud mental puede rendir beneficios. Por ejemplo, la Universidad de Northumbria está investigando los beneficios de los programas de ejercicio para estos estudiantes.
- *Facilite agendas a todos los estudiantes que los ayuden a planificar sus responsabilidades y planear sus fechas de entrega de trabajos, en las primeras etapas de la educación superior.* Así se pueden establecer unas pautas de comportamiento que ayuden a los estudiantes ansiosos a sentirse cómodos ante las

fechas de entrega y a organizar su trabajo en consecuencia. También puede tener el beneficio añadido de que sea menos probable que el profesorado fije sin darse cuenta múltiples fechas tope a unos estudiantes que están empezando a organizar su vida de estudio, muy posiblemente por primera vez.

- *Considere la posibilidad de ofrecer trabajos prácticos con horas y fechas de finalización escalonadas.* Al ir terminando trabajos en fechas escalonadas, es menos probable que los estudiantes experimenten la sensación de que se les viene el mundo encima, como si todo cayese sobre ellos a la vez.
- *Piense en la posibilidad de simplificar la estructura de las pruebas prácticas.* Poner menos tareas o preguntas, aunque igualmente exigentes, en los exámenes puede contribuir a que los estudiantes se sientan menos ansiosos al enfrentarse a múltiples requisitos en un período de tiempo muy restringido.
- *Comience la evaluación práctica al principio de la jornada o después de un breve descanso.* El Royal Northern College of Music ha descubierto que esto puede servir para combatir la ansiedad de la interpretación. Los estudiantes que están esperando alrededor pueden ir poniéndose cada vez más nerviosos a medida que se acerca la hora de su actuación.
- *Proponga tareas prácticas divididas en dos o más partes.* Esto puede permitir a los estudiantes más ansiosos concentrarse en un elemento cada vez y dirigir adecuadamente sus energías.
- *Deje que los estudiantes que sientan ansiedad se familiaricen de antemano con el contexto del trabajo.* Por ejemplo, permitir a los estudiantes que visiten el estudio, el laboratorio, la sala de conciertos, el taller o el aula de examen en donde se vaya a realizar una evaluación práctica o una actuación en vivo, antes de la ocasión, puede tranquilizar a unos estudiantes que, en caso contrario, podrían desorientarse ante un contexto desconocido. En algunos casos, podría ofrecerles la posibilidad de emprender el trabajo de evaluación en su casa o con música de fondo.
- *Emplee a supervisores o vigilantes que conozcan los alumnos.* A los estudiantes ansiosos puede serles muy útil que quien controle el examen o la demostración sea una persona conocida.
- *Deje un margen temporal amplio para las presentaciones.* Por ejemplo, señale un período de ocho horas en el que el estudiante pueda demostrar sus destrezas, proceso que le llevará cinco horas de trabajo, y deje que el estudiante decida cuándo empezar y cuándo acabar.
- *Facilite mentores que ayuden a los estudiantes a entender cómo funciona el sistema.* Por ejemplo, en la Universidad de Oxford se ha observado que los mentores son muy útiles para los estudiantes con síndrome de Asperger, al ayudarlos a estructurar adecuadamente sus estudios.
- *A los estudiantes cuya conducta pueda resultar desconcertante para los demás, faciliteles programas de aprendizaje conductual.* La conducta inadecuada puede conducir a la apertura de expedientes disciplinarios; sin embargo, los estudiantes

autistas, por ejemplo, pueden no ser conscientes del impacto de su comportamiento sobre los demás. También puede influir negativamente en la evaluación del trabajo de grupo. En la Universidad de Tasmania, se han empleado con éxito los planes concertados de conducta, que crean y aclaran las expectativas.

## **Evaluación de estudiantes con problemas auditivos**

---

En los contextos en los que la mayoría de las evaluaciones se hacen por escrito, podríamos suponer que los estudiantes con problemas auditivos no estuviesen en desventaja. Sin embargo, muchos de estos estudiantes tienen como primera lengua la de signos y, por tanto, pueden estar en inferioridad de condiciones por su falta de familiaridad con los vocabularios o jergas especializadas y su menor soltura al expresarse por escrito.

Es probable que la evaluación de los estudiantes con discapacidades auditivas plantee problemas adicionales a las instituciones de educación superior, si hacen falta formatos alternativos, utilizar signos en las evaluaciones y disertaciones, subtítular tests que utilicen vídeo y otras adaptaciones.

No hay nada más importante que pedir su opinión a cada estudiante con dificultades auditivas acerca de cómo puede afectarle su discapacidad en los procedimientos y contextos típicos de evaluación. Estos estudiantes saben mucho acerca de las dificultades concretas que tienen y a menudo pueden indicar directamente de qué modo adaptar la evaluación a sus necesidades sin comprometer los estándares.



### **ESTUDIO DE CASOS 3.2**

Pilar, una estudiante con una discapacidad auditiva, estudiaba la asignatura de Análisis de Sistemas de primer curso que implicaba observar una grabación de 10 minutos de un sujeto trabajando en un entorno comercial y tomar notas de observación (una destreza esencial en el análisis de sistemas). Pilar preguntó si podían facilitarle la grabación y explicó que, aunque no podía oír la grabación cuando la ponía en su PC, el mayor volumen que podía conseguir con los altavoces adecuados, le permitía oírla y realizar el ejercicio de evaluación.

He aquí algunos consejos para evaluar a estudiantes con problemas auditivos:

- *Tenga en cuenta la posibilidad de que los estudiantes cuya primera lengua sea la lengua de signos no escriban con soltura.* En estos casos, deben aplicarse los tipos de adaptaciones que se emplean para los trabajos escritos de las personas disléxicas

o de quienes escriben en su segunda lengua.

- *Al evaluar a estudiantes en el laboratorio o taller, recuerde que los estudiantes con discapacidades auditivas no perciben las señales auditivas.* Hay que tener esto en cuenta, por ejemplo, cuando los estudiantes disuelven cristales y es posible que no oigan cuando dejan de crujir en el vaso de precipitados o cuando los estudiantes utilizan equipos que emiten sonidos en puntos clave.
- *Al dar instrucciones para evaluar operaciones de la vida cotidiana o trabajos prácticos en el estudio, el taller u otro contexto de aprendizaje, evite moverse demasiado o permanecer en áreas poco iluminadas.* Si no pueden verle con claridad en todo momento, es fácil que los estudiantes que leen los labios no entiendan lo que diga.
- *Recuerde a los demás estudiantes que hablen con claridad y en voz alta.* En general, los estudiantes están muy dispuestos a ayudar a sus compañeros discapacitados, pero es posible que haya que recordarles algunas cosas muy sencillas que pueden ayudar a sus compañeros, como mirar al estudiante con dificultades auditivas al dirigirse al grupo. Lo ideal es que el mismo estudiante con problemas auditivos indique a los compañeros qué acciones le resultan más útiles.
- *Al responder a los estudiantes, por ejemplo, en críticas de grupo, repita siempre que pueda sus comentarios, como haría en las clases magistrales.* Esto maximiza las oportunidades de que los estudiantes con dificultades auditivas puedan participar en la conversación y en los comentarios.
- *Haga las adaptaciones razonablemente necesarias en las disertaciones evaluadas.* Por ejemplo, si un estudiante con dificultades auditivas forma parte de un equipo de evaluación de compañeros para valorar una presentación, aconseje al presentador que facilite de antemano el texto, utilice la amplificación y/o emplee a una persona que conozca el lenguaje de signos.
- *Examine los usos de las tecnologías de ayuda que transformen rápidamente la voz en un texto legible en una pantalla.* Existe un amplio conjunto de tecnologías de ayuda para estudiantes discapacitados.

## **Evaluación de estudiantes discapacitados cuando cursan estudios de posgrado**

---

El trabajo de investigación de los estudiantes de posgrado puede ser bastante solitario, pero aun más para los estudiantes de posgrado que presenten alguna discapacidad, que ya no tienen acceso a las estrategias de apoyo que utilizaran eficazmente durante sus estudios de grado.

Para los estudiantes discapacitados, las extensas tareas escritas, con la necesidad de tener presentes simultáneamente muchas y complejas ideas, pueden resultar especialmente difíciles en el caso de quienes tienen determinadas discapacidades, como

las de carácter visual o dislexia, cuando se necesitan unas muy buenas destrezas de organización personal y hacer frente a volúmenes de lectura muy elevados.

Una investigación realizada en la Universidad de Newcastle (Farrer, 2006) muestra que, aunque los estudiantes disléxicos están demostrando su valía en muchos programas de grado, se observa un descenso enorme del número de personas disléxicas que se deciden a cursar programas de investigación.

Es preciso considerar la inclusividad desde el primer momento del proceso: los procedimientos de aprobación de los estudios de posgrado suelen centrarse en el contenido y el diseño de los mismos, en vez de la accesibilidad, y esto puede llevar a unas expectativas irreales por ambas partes. Todas las partes implicadas tienen que plantearse desde el principio de qué modo los estudios de investigación supongan una experiencia positiva para un estudiante con alguna discapacidad.

Los extensos trabajos escritos pueden resultar físicamente dolorosos para los estudiantes que, por ejemplo, padezcan problemas motóricos, y pueden exigir mucho a los estudiantes que utilicen la lengua de signos como primera lengua. Los requisitos de utilización de lenguajes especializados también pueden ser problemáticos para esos estudiantes, que ya están trabajando en una segunda lengua cuando utilizan argot académico.

A este nivel, también tiende a cambiar el carácter del estudio, al reducirse drásticamente el grado de dirección y de orientación. Algunos directores de tesis tienen una idea muy limitada de las clases de ayuda que tienen que prestar a los posgraduados, con un modelo de supervisión basado en el aprendizaje clásico del trabajo y en la idea preconcebida de que los estudiantes deben ser emprendedores independientes. Esto puede causar dificultades a estudiantes con insuficientes destrezas de organización personal. Además, algunos estudiantes pueden interpretar la falta de retroinformación formativa positiva que encuentran en este nivel como retroinformación negativa, con el consiguiente desánimo.

También surgen problemas en el plano organizativo: las normas que regulan el tiempo máximo para alcanzar los posgrados de investigación pueden hacer que la situación sea peor para los estudiantes discapacitados, a quienes las instituciones inflexibles en cuanto a los plazos previstos pueden dejar en situación de desventaja. A veces, se deniegan las extensiones de plazos solicitadas por esta razón. Además, las defensas de tesis pueden suponer unos auténticos desafíos para los estudiantes con discapacidades, sobre todo las relacionadas con la ansiedad ante la presentación o la ejecución.

He aquí algunas adaptaciones razonables para los estudiantes discapacitados que cursan posgrados:

- *Facilite unas oportunidades realistas de ensayo de las defensas de tesis.* Los ensayos deben reproducir con la máxima fidelidad posible las circunstancias previsibles, con auténticas preguntas exigentes y el número adecuado de personas que las hagan (idealmente) en el aula real en el que tendrá lugar la defensa de la tesis.

- *Estimule a los estudiantes de posgrado que mantengan informados de sus progresos a los directores de sus tesis, así como de la influencia de sus discapacidades en su trabajo.* Esto garantizará que, cuando haya que hacer adaptaciones razonables del vencimiento de los plazos o de las fechas de las reuniones, haya tiempo suficiente para hacerlas.
- *Aclare lo que se prevea desde el primer momento.* Esto es tan necesario en el nivel de posgrado como en el de grado, pero a menudo los directores de tesis tienen unas ideas excesivas acerca de la capacidad de sus alumnos de posgrado de prever lo que se espera de ellos.

# 4

---

## Evaluar a estudiantes “diferentes”

Muchas naciones cuentan con estímulos legislativos y éticos que obligan a garantizar un trato igualitario a los estudiantes, sin discriminación alguna por motivos de edad, género, discapacidad, origen étnico, raza, cultura, religión, orientación sexual o convicciones políticas. Trasladar esto a la evaluación en la educación superior puede ser una tarea complicada, a pesar de las buenas intenciones. Todos somos productos de nuestros contextos y no siempre somos conscientes de nuestros comportamientos discriminatorios. Este capítulo se basa en buenas prácticas internacionales y presenta algunos comentarios acerca de la mejor manera de evaluar competencias cuando los estudiantes son “diferentes”.

### **Anonimato**

---

Por regla general, se acepta que, para evitar la tendenciosidad en la evaluación, es mejor evaluar anónimamente. Diversos casos bien documentados muestran que la discriminación por género u origen étnico no es rara cuando los evaluadores conocen la identidad de los estudiantes que entregan sus trabajos escritos; de ahí el movimiento a favor de la corrección anónima en este campo.

Sin embargo, por regla general, en la práctica, es imposible evaluar de forma anónima ciertas destrezas de carácter práctico. Esto significa que no siempre se pueden emplear las salvaguardias normales que ponemos en marcha para asegurarnos de que nuestras propias tendencias y predilecciones no influyan en nuestras prácticas de evaluación. En consecuencia, tenemos que mantenernos alertas para actuar con justicia y proponer a cada estudiante una experiencia equivalente, si no idéntica.

### **Configurar los grupos de trabajo**

---

En muchas asignaturas que implican competencias de marcado carácter práctico, se prevé que los estudiantes trabajen y sean evaluados en grupo. Un terreno en el que puede darse una mala práctica es en la configuración de los grupos y habrá que actuar con sensibilidad al establecer la composición de los mismos. Si los estudiantes configuran sus grupos, es posible que queden fuera o marginados en grupos aparte aquellos a

quienes la mayoría de los estudiantes consideren extraños.

A veces, los mismos estudiantes minoritarios procuran formar grupos compuestos únicamente por estudiantes de sus mismas características. Esto puede beneficiar a los estudiantes cuya primera lengua sea diferente de la dominante, dado que es fácil que hayan creado mecanismos muy eficaces de ayuda mutua, que podrían verse comprometidos si se impusiera su ruptura. Sin embargo, también es probable que el trabajo conjunto de alumnos y alumnas diversos dentro de cada grupo rinda también importantes beneficios, al romper algunos de los obstáculos que, en caso contrario, podrían verse reforzados.



### **ESTUDIO DE CASOS 4.1**

En un programa de ingeniería, un grupo de unos 60 estudiantes del país se juntaron en el segundo curso con unos 30 estudiantes procedentes de una nación situada al otro lado del mundo. Una tutora bienintencionada pero equivocada trató de que trabajaran en grupos mixtos de tres alumnos, insistiendo en que, en cada grupo, hubiera dos estudiantes nacionales y uno de los recién llegados. Los resultados fueron muy insatisfactorios, pues a los estudiantes nacionales les sentó mal lo que consideraban como ingeniería social y los estudiantes extranjeros recién llegados se sintieron desconectados, no bien recibidos y aislados. En años posteriores, la tutora aprendió de sus errores y pidió a cada estudiante que identificara a otro con quien le gustaría trabajar, formando después grupos de seis estudiantes con una buena combinación de estudiantes nacionales y extranjeros. Este sistema funcionó mucho mejor.

## **Evaluación a cargo de compañeros**

---

La evaluación a cargo de los compañeros está bien asentada en muchos países, pero no tanto en otros. De hecho, a muchos estudiantes les desconcierta completamente la idea de que nadie que no sea su tutor valore el desarrollo de sus destrezas. En consecuencia, es particularmente importante que los tutores comenten a fondo y dialoguen sobre las ocasiones en que usen la evaluación por compañeros antes de ponerla en práctica.

Puede ser más fácil introducir la evaluación entre grupos de compañeros, en la que uno o todos los grupos de estudiantes evalúan a otros grupos de estudiantes antes de implementar la evaluación intragrupo a cargo de los compañeros, en la que se prevé, por ejemplo, que los estudiantes evalúen las aportaciones de otros estudiantes dentro de sus

propios grupos de trabajo. En cada caso, son necesarias, previamente, la discusión y la clarificación de los criterios y la gama de pruebas aceptables del cumplimiento de estos criterios.

Cuando los estudiantes estén evaluando los trabajos de otros, es particularmente importante que comprendan la necesidad de evitar la tendenciosidad (**cuadro 4.1**). Diversas instituciones de educación superior han manifestado que puede ser difícil impedir los comentarios despectivos o indebidamente negativos acerca de los estudiantes de otras culturas y orígenes, por ejemplo, cuando se evalúan las disertaciones. En el contexto de los encuentros previos a la evaluación por los compañeros, los ejercicios en clase pueden ser muy útiles al dar ocasión para clarificar las expectativas acerca de la conducta antidiscriminativa entre los estudiantes.

#### **Cuadro 4.1. EVITAR LA TENDENCIOSIDAD EN LAS EVALUACIONES**

Los siguientes comentarios pueden utilizarse dentro de un ejercicio para hacer que los estudiantes reflexionen acerca de cómo evitar la tendenciosidad cultural, sexual o de otro tipo en la evaluación práctica, centrándose realmente en los criterios establecidos. Puede pedir a los estudiantes que comenten lo que se dice de la persona que esté siendo evaluada en cada uno de los siguientes comentarios.

- ✓ "No pude descifrar ni una palabra de lo que dijo porque su acento era muy fuerte, así que le di una valoración baja".
- ✓ "A su disertación le di una puntuación baja porque parecía muy desaliñado. En donde yo vivo, nos esforzamos por arreglarnos de forma elegante para la universidad y creo que demuestra poco respeto al no ir bien arreglado cuando se dirige a nosotros".
- ✓ "Anticuada y terriblemente aburrido, recordando los tiempos antiguos en los que era un crío, no he sacado nada en limpio de su charla".
- ✓ "En realidad, no me enteraba de lo que decía, pero parecía tan digno que le puse una buena nota".
- ✓ "Yo espero que una persona que ofrece una buena disertación establezca contacto visual con el público, pero ella no ha levantado la vista del suelo".
- ✓ "Su voz era muy chillona y eso hace difícil tomarse en serio el fundamento racional de su trabajo".
- ✓ "El contenido de su disertación estaba bien y él habla bien, pero era un chico tan arrogante que le bajé la nota por ser tan petulante".
- ✓ "Pensamos que era tan valiente al hacer su disertación a pesar de su tartamudeo que todos le dimos una buena nota".

En las presentaciones de las destrezas en grupo, puede resultarles difícil a los estudiantes oír o entender lo que esté diciendo otro; en consecuencia, conviene animarlos a que faciliten notas, diagramas o folletos para favorecer la comprensión mutua.

También hay que advertir a los estudiantes para que tengan en cuenta cómo utilizar coloquialismos o jerga, dado que estos tipos de expresiones pueden marginar, alienar o confundir a los estudiantes de un contexto cultural diferente.

También pueden ser problemáticos los chistes. Por ejemplo, muchos chistes se basan en juegos de palabras y expresiones de doble sentido que no siempre pueden traducirse con facilidad. No hay nada que haga sentirse más aislada a una persona que no ver

dónde está la gracia del chiste que hace reír a otros y, en tal caso, es muy fácil que dé por supuesto que el chiste se refiere a ella.

## **La práctica de la evaluación de estudiantes de diferentes culturas**

---

Suele pensarse que la evaluación es un procedimiento universal en la educación superior de todos los países, pero, incluso en países vecinos, reinan innumerables culturas de evaluación, a veces opuestas. Las estrategias de evaluación que se implementan en las distintas naciones reflejan los sistemas de valores de esos países y, cuando los estudiantes se encuentran en contextos cuyas reglas del juego desconocen, pueden surgir problemas.

La evaluación no es un terreno neutro y una buena práctica inclusiva requiere a veces que se facilite una extensa orientación a estudiantes y profesores, de manera que puedan reconocer e interpretar distintos enfoques de la evaluación y compartir sus expectativas en áreas como los trabajos y tareas del curso, los exámenes orales y las defensas de tesis y trabajos, el plagio y las normas de evaluación. A los estudiantes acostumbrados a cooperar estrechamente en las tareas prácticas puede resultarles difícil reconocer los límites entre estas situaciones y la colaboración: esta cuestión vale para todos los estudiantes, pero puede ser más problemática en función de las expectativas de los estudiantes con respecto a la evaluación.

Del mismo modo, los estudiantes procedentes de países con regímenes muy estructurados e incluso represivos pueden estar acostumbrados a creer que hay una única manera de poner en práctica una destreza o de emprender una práctica estética o artística, constituyendo para ellos todo un reto el concepto de la originalidad de interpretación. Por ejemplo, para quienes proceden de países en los que la discrepancia puede ser personal y físicamente peligrosa, no sorprende que adopten estrategias de aversión al riesgo en la producción estética.

Es posible que los estudiantes necesiten ayuda para entender lo que en realidad significan las puntuaciones que reciben. El aprobado varía enormemente de un contexto a otro y de una nación a otra. En el Reino Unido, una nota de corte de aprobado del 40% no es rara, mientras que la calificación de aprobado del 70% es habitual en los Países Bajos. Los estudiantes pueden estar eufóricos o desanimados sin razón, si no entienden el sistema en el que hayan sido evaluados, y pueden interpretarlo como un signo de debilidad personal o creer que se arriesgan a parecer tontos si piden ayuda. El tiempo que empleamos en ayudar a los estudiantes a aclarar criterios, comentarios y la retroinformación sobre las evaluaciones, está muy bien empleado si ayuda a promover unas ideas claras y comunes.

## **Diseño de un currículo inclusivo**

---

Al diseñar programas presenciales, deberíamos aprovechar la riqueza que supone tener alumnos extranjeros, desarrollando así nuevas prácticas en el aula y haciendo accesible el currículo a los estudiantes extranjeros, además de ampliar los horizontes de los estudiantes nacionales. Esto significa que, al diseñar tareas prácticas, tenemos que basarnos en los contenidos curriculares, ejemplos y estudios monográficos de casos que trascienden nuestras fronteras nacionales con el fin de garantizar que los estudiantes de distintas procedencias también se sientan incluidos, además de enriquecer el currículo. Habrá que integrar en el diseño curricular la sensibilidad intercultural para garantizar que los estudiantes no se sientan a contrapié ni discriminados por las exigencias de una tarea.

El control de la evaluación de los estudiantes diferentes puede ser muy exigente para los profesores, a los que puede preocupar tanto hacer como decir algo equivocado que resienta su confianza en sí mismos. La principal defensa contra esto es la apertura a las orientaciones de colegas bien informados y la reflexión sobre la propia práctica, considerando los posibles contratiempos como experiencias de aprendizaje. Muchas instituciones de educación superior reconocen como una prioridad en la formación continua del profesorado la necesidad de la concienciación intercultural.

Con respecto a la evaluación de las realizaciones artísticas, los profesores tienen que estar atentos a que no se privilegien determinadas perspectivas estéticas nacionales a las que se puede estar más habituados.

### **Consejos para evaluar estudiantes de diferentes culturas**

He aquí algunas sugerencias para garantizar la equivalencia de la experiencia para los estudiantes de diferentes culturas al evaluar las destrezas:

- *Aclare lo que se espera en relación con la originalidad.* En algunas culturas, se espera que el estudiante incluya en sus trabajos las ideas e incluso las palabras originales concretas del profesor, en vez de considerarse motivo de crítica, y la ausencia de unas normas comunes al respecto puede causar problemas si no se aborda la cuestión cuanto antes. Esto puede tener especial repercusión cuando unas prácticas que, en otros contextos son aceptables, conducen a posibles acusaciones de que el alumno o alumna haya plagiado.
- *Tenga en cuenta que los métodos de evaluación varían enormemente de un país a otro.* Lo que es corriente en un contexto puede ser muy raro en otros. En algunos lugares, la evaluación oral es la norma, mientras que, en otras partes, se utilizan mucho más los exámenes con preguntas no conocidas de antemano y con limitación de tiempo. A los estudiantes de algunos países, la autoevaluación y la evaluación por compañeros les resultarán cómodas y será para ellos un terreno conocido, mientras que, a otros, esto les parecerá extraño.
- *Sea inclusivo en los materiales que utilice en estudios de casos en cuanto a las referencias culturales.* No utilice siempre ejemplos de su país, por ejemplo en los estudios de casos de economía o empresa, y evite las referencias excesivas a

estereotipos culturales, por ejemplo, las empresas familiares asiáticas. Sin embargo, deje que los estudiantes aprovechen sus puntos fuertes en cuanto a la selección de proyectos y trabajos que se relacionen con lo que conocen de sus contextos nacionales y culturales.

- *De igual manera, evite dar por supuesto que todos los estudiantes forman parte de un determinado grupo de edad al hacer referencias culturales y/o sociales que puedan marginar a los estudiantes más jóvenes o mayores.* Es poco probable que los estudiantes de un grupo de edad muy distinto del suyo hayan oído muchos de los nombres que a usted le resulten muy familiares.
- *Sea prudente antes de dar por supuesto que sus normas son universales.* Por ejemplo, el hecho de citar en el bar a un estudiante para darle retroinformación formativa sobre un trabajo práctico mientras toman unas cervezas puede resultar bastante violento si sus creencias religiosas o sociales le prohíben tomar alcohol.
- *Tenga en cuenta que, para algunos estudiantes, el ambiente de la educación superior puede producirles un choque cultural.* Por ejemplo, a algunos estudiantes que proceden de hogares aislados y de ambientes escolares confesionales, el desorden de la vida estudiantil puede parecerles aterrador. El aumento del número de casos de educación en el hogar en algunas familias de minorías étnicas en el Reino Unido, por ejemplo, asustadas por lo que consideran normativas conductuales laxas de las escuelas de la comunidad anfitriona, supone que ahora estén ingresando en la educación superior algunos y algunas estudiantes que no tienen mucha experiencia en pasar el tiempo en grupos de clase grandes, ruidosos y, a veces, indisciplinados.
- *Recuerde que sobre algunos estudiantes recaen unas expectativas familiares enormes.* Para estos estudiantes, la perspectiva de fracaso será especialmente aterradora. Además, es posible que sus familias no tengan una idea clara de lo que conlleva la vida estudiantil en un determinado país, lo que puede conducir a crear unas expectativas erróneas. En algunos grupos religiosos, por ejemplo, el aprendizaje memorístico y la recitación sistemática de cantidades importantes de texto constituyen la norma, de manera que los conceptos de aprendizaje experiencial e independiente de las asignaturas prácticas pueden parecerles extraños e inadecuados a las familias de algunos de nuestros estudiantes e incluso a los mismos estudiantes si no les informamos y apoyamos plena y eficazmente.
- *Piense en el lenguaje que utiliza al facilitar retroinformación.* Una expresión que a usted le parece inofensiva puede ser extraordinariamente dura para una persona de una cultura diferente y el uso campechano de una jerga o argot puede resultarle incomprensible o confuso a una persona que no comparta su primera lengua. La ironía no suele traducirse bien, por lo que es preferible evitarla en la retroinformación oral.
- *Al evaluar las disertaciones, tenga en cuenta que el contacto visual con evaluadores del sexo opuesto puede ser problemático.* Examine si el contacto visual

resulta verdaderamente esencial y, si así fuese, sopesa hasta dónde puede llegar.

- *Con respecto a los estudiantes a los que esté evaluando, procure evitar suposiciones acerca de ellos basadas en su aspecto exterior.* Todos esperamos evitar los estereotipos relativos a la edad, el género, la indumentaria o la postura, pero no siempre es fácil dejar atrás nuestro propio bagaje cultural al hacer juicios. Por eso, debemos tratar de centrarnos siempre en los resultados o en la ejecución en vez de en la persona.

# 5

---

## Promover habilidades y destrezas para el aprendizaje autónomo

Durante muchos años, las destrezas de aprendizaje autónomo consolidadas han sido una característica habitual entre los estudiantes que ingresaban en la educación superior. Sin embargo, son muchos los estudiantes que llegan ahora a la universidad sin las necesarias destrezas de estudio para salir airoso y, a menudo, tienen problemas que no se deben a su falta de aptitud en un área académica determinada, sino a su falta de habilidades de control de proyectos y tareas, del tiempo y de cómo organizarse.

### **Evaluar las destrezas de autogestión y de administración del tiempo**

---

Aunque existen numerosísimos recursos en la web, al alcance de los estudiantes para mejorar la gestión de su proceso de aprendizaje, quienes más ayuda necesitan carecen a menudo de la motivación personal o del saber hacer para acceder a esos recursos. La participación más amplia, las oportunidades de aprendizaje a distancia y las siempre crecientes demandas externas a las que se enfrentan muchos estudiantes exigen que nos centremos más que nunca en el desarrollo y la evaluación de las destrezas de aprendizaje autónomo.

Tenemos a nuestra disposición un conjunto de técnicas sencillas de las que podemos echar mano para contribuir al desarrollo de las destrezas de gestión y de aprendizaje autónomo. Jenny Moon (2004) indica que las publicaciones sobre técnicas de trabajo intelectual contienen observaciones muy útiles para ayudar a la planificación, la resolución de problemas y las actividades de pensamiento creativo y, en particular, para “descubrir áreas de pensamiento en las que normalmente no entramos”. Señala también que los mapas conceptuales o los gráficos pueden ser de ayuda, entre otras cosas, para apoyar la planificación o como medio para examinar los procesos de pensamiento.

#### **La gestión del tiempo**

La gestión del tiempo es la destreza que, por encima de todas las demás, puede inclinar la balanza hacia la graduación o hacia el abandono de los estudios. Los

estudiantes van por mal camino cuando:

- No se responsabilizan de su aprendizaje, recreándose en las cómodas épocas anteriores en las que otras personas los presionaban para que siguiesen adelante.
- No toman nota cuidadosamente de cuándo tienen que entregar los trabajos, lo que se traduce en apuros de última hora cuando les avisan sus compañeros.
- Son incapaces de organizar suficientemente bien su carga de trabajo para evitar incumplir los plazos de entrega.
- No se dan cuenta de que los apuntes y los materiales impresos no son más que información: hay que trabajar con ellos antes de que puedan considerarse aprendidos.
- Llegan tarde o no se presentan a sesiones informativas cruciales en las que se da información detallada sobre las tareas.
- No se ponen al día de lo tratado en las sesiones de clase a las que no hayan asistido, aunque su ausencia fuese inevitable.
- Empiezan a hacer las tareas a última hora y se dan cuenta tarde de que no disponen de los materiales que necesitan para llevarlas a cabo.
- Creen que la situación escapa a su control cuando les encargan varias tareas con plazos de entrega similares, en vez de preparar un plan con el que todas puedan entregarse a tiempo, empezando antes.
- Tienen expectativas erróneas con respecto a lo que puedan realizar en un período de tiempo determinado y no se reservan tiempo suficiente para terminar adecuadamente las tareas.
- Están tan decididos a hacer muy bien un trabajo que dedican la mayor parte de sus energías a investigar y a planear detenidamente las etapas, sin dejar tiempo suficiente para reunir todas las piezas y terminar el trabajo.
- Entregan los trabajos esperando el mejor resultado sin haberse autoevaluado antes, teniendo en cuenta los criterios señalados, ni haberlos mejorado en consecuencia.
- Ignoran los comentarios de los tutores en las críticas directas y en la retroinformación sobre los trabajos previos y no dedican tiempo alguno a aprender de ello.
- Consideran la retroinformación crítica como un fracaso y dejan de intentar hacerlo bien, cuando podrían utilizar la retroinformación como una oportunidad para encontrar la mejor manera de desarrollar sus técnicas.
- Se buscan gran cantidad de actividades secundarias para evitar acometer la tarea verdaderamente importante que tengan entre manos.
- Tienen demasiadas responsabilidades en su vida cotidiana para tener tiempo suficiente para realizar las tareas encomendadas en las clases.
- No leen activamente, no hacen anotaciones en el texto ni en notas autoadhesivas que les ayuden a recordar más tarde datos importantes.

Al repasar esta lista, ¿hay alguna persona que no reconozca en sí misma al menos alguna de estas conductas? Cambie la palabra “tarea” o “trabajo” por “artículo de revista” y muchos de nosotros nos identificaremos con estas conductas.

Sin embargo, para llegar a ser profesores en la educación superior, todos hemos tenido que desarrollar nuestras propias estrategias, a fin de salvar estos obstáculos y llevar a cabo las múltiples tareas que constituyen la carga de trabajo de un profesional de la educación superior. Son estas estrategias las que tenemos que promover en nuestros estudiantes para ayudarlos a convertirse en lo que Harding (2000: 77) llama “aprendices incurables”, es decir, aprendices autónomos que tengan a su disposición una gama de destrezas transferibles que les permitan desenvolverse con eficacia en diversos contextos y a múltiples niveles.



### **ESTUDIO DE CASOS 5.1**

Lowri Blake, del Royal College of Music, considera que ayudar a los estudiantes consiste en adquirir un conocimiento mejor del modo de producirse el aprendizaje, tanto a través de las sesiones de destrezas de enseñanza como mediante sus propias experiencias de enseñar a otros, como hacen muchos estudiantes de música para complementar sus ingresos mientras están en el college (Hunter, 2004: 91). Blake cita a un estudiante de 4º curso de piano, que dice: “Estoy aprendiendo mucho acerca de mi propia práctica, ahora que he empezado a dar clase”. También desarrollan su autoconciencia mediante el uso de planes personales de formación, que “se consideran un elemento importante en el proceso de formación como músico, ayudando al estudiante a sentirse más seguro e independiente en cuanto aprendiz”.

A veces, los estudiantes creen que la gestión eficaz del tiempo es más una característica que una conducta, es decir, algo intrínseco que se tiene o no, en vez de un patrón de actividad que puede aprenderse. En consecuencia, por regla general, no es suficiente mostrar a los estudiantes cómo se gestiona adecuadamente el tiempo y esperar que lo imiten. Por eso, las actividades que giran en torno a la gestión del tiempo forman parte a veces de una actividad evaluada en programas orientados a promover el aprendizaje eficaz.



### **ESTUDIO DE CASOS 5.2**

Los estudiantes que cursan el segundo año de ingeniería informática en la Sheffield Hallam University pueden estudiar un módulo optativo que les permite desarrollar destrezas de gestión de recursos humanos.

La evaluación se lleva a cabo mediante un análisis completo de una agencia ficticia de alojamiento para estudiantes. Los estudiantes trabajan en equipos en un proyecto de seis semanas, identificando problemas en la empresa. Los equipos no solo son responsables del proyecto y de la gestión del tiempo (reuniones con los tutores para comprobar los progresos semanales), sino también de descubrir y satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Durante el proyecto, por ejemplo, tienen la oportunidad de entrevistar a miembros del personal interpretando en un juego de rol a los dos socios de la agencia, muy distintos entre sí, con el fin de descubrir los puntos de vista de los socios, solicitar la documentación de la agencia o pedir aclaraciones de cualesquiera otras áreas de la situación problemática.

### **La gestión de los apoyos**

Algunas discapacidades, incluidos algunos tipos de dislexia, pueden aumentar la probabilidad de que a un estudiante le resulte difícil la gestión del tiempo y organizarse. Es difícil equilibrar el deseo de tratar a los estudiantes como aprendices independientes y autónomos con la necesidad de facilitar un apoyo adecuado para ayudarlos a convertirse con el tiempo en esa clase de aprendices (Adams y Brown, 2006). Por esta razón, se adopta a menudo el enfoque del *andamiaje*. En la práctica, esto supone prestarles una ayuda significativa en las primeras etapas, que se va retirando progresivamente a medida que los estudiantes adquieren mayor capacidad de controlar su propio aprendizaje. Esto ha de hacerse con prudencia, haciendo explícito el enfoque utilizado, de manera que los estudiantes no se sientan abandonados cuando se les deja que actúen a su aire.

Bowl (2003), entre otros investigadores, ha señalado el efecto negativo que tiene, en la transición a la educación superior, el cambio repentino de los niveles de apoyo que experimentan a veces los estudiantes de más edad que han ingresado mediante programas extraordinarios de acceso, al pasar de un entorno de aprendizaje muy estructurado y que presta mucho apoyo a la educación superior, donde tienen la sensación de que les dejan que se hundan o que naden por su cuenta.

Bowl (2003: 143-144) describe a través de un estudio el choque que experimentan los estudiantes al ingresar en la educación superior: “la costumbre del profesor, por una parte, junto con el nuevo entorno de la educación superior, por otra, contribuyen a distanciar a los estudiantes de sus profesores y a reducir los aspectos pedagógicos y de apoyo del aprendizaje universitario. Sobre el estudiante recae la responsabilidad de aprender, de encontrar su propio camino o de dejar la asignatura (...). Una vez en la educación superior, los estudiantes participantes en este estudio se enfrentaron a las dificultades de adaptarse a sus reglas y normas, que a menudo eran tácitas y no explícitas (...). La adaptación implicaba aprender a escribir con un estilo y un lenguaje adecuados a la educación superior. No se trataba simplemente de una cuestión de ortografía y gramática, sino que suponía aprender a someter su propia experiencia vital esencial a la

experiencia de la academia”.

La autora (Bowl, 2003: 134) comenta, además, que estos estudiantes consideran que deben mejorar en estos aspectos por sí mismos, sin pedir ayuda: “al tratar de abandonar su propio estilo de expresión, parecía a veces que los participantes lo sobrecompensaban tomando grandes porciones de texto de libros, en vez de leerlos, parafrasearlos y referenciar las obras de los autores y, al final, aumentaban su confusión acerca de lo que les pedían sus profesores. Los estudiantes no estaban dispuestos a pedir que les aclarasen las tareas que no entendían y se culpaban por no entender lo que se les pedía. Al ser relativamente principiantes, les resultaba difícil interpretar el lenguaje académico. Consideraban que su incapacidad de entender era un fallo personal, en vez de una incapacidad de comunicación de los autores y de los profesores universitarios. De ese modo, contribuían a aumentar su sensación de exclusión del mundo de los estudios superiores. Una vez más, la autoculpabilización es una fuerza poderosa para perpetuar la sensación de exclusión”.

## **Promover el aprendizaje autónomo en otros grupos vulnerables: los estudiantes a distancia**

---

Aunque los estudiantes que inician la educación superior quizá sean especialmente dados a adquirir malos hábitos de estudio, hay otros grupos de estudiantes para quienes es muy importante el desarrollo de destrezas de aprendizaje autónomo: los estudiantes a distancia.

La evaluación diagnóstica de las destrezas de aprendizaje previas al comienzo de los estudios a distancia puede ayudar a los estudiantes a comprender los requisitos específicos de la educación a distancia, en especial a quienes nunca hayan emprendido antes este tipo de estudios. Se podría pensar que los posgraduados, que, por definición, han estudiado previamente con eficacia, tienen a su disposición una batería de destrezas, pero, por desgracia, no siempre es así. Además, probablemente tengan que utilizar destrezas distintas que los ayuden a ser eficaces en contextos nuevos y, posiblemente, con menos orientaciones que las que hayan tenido en el nivel anterior a la graduación (Farrar, 2006).



### **ESTUDIO DE CASOS 5.3**

Foundation Direct, uno de los centros de excelencia en la enseñanza y el aprendizaje de la Universidad de Portsmouth, está desarrollando una variante de portfolio digital para los titulados de la universidad, en forma de una sucesión de informes de progreso que son los elementos evaluados de las unidades de la planificación de desarrollo personal que se ofrecen en los niveles 1 y 2. Los informes intermedio y final de cada

unidad (o del final de la titulación) cuentan para la evaluación. Las unidades de desarrollo profesional también ofrecen apoyo en línea al aprendizaje estructurado y actividades genéricas de aprendizaje para el desarrollo profesional en una modalidad de aprendizaje combinado.

Para las unidades, se exige a los estudiantes que registren la totalidad del aprendizaje en los tres dominios siguientes: conocimientos académicos o de la materia, conocimientos prácticos y conocimientos personales (valores, aspiraciones profesionales, etc.). A medida que los estudiantes progresan, se prevé que aumente el área de solapamiento entre los tres dominios.

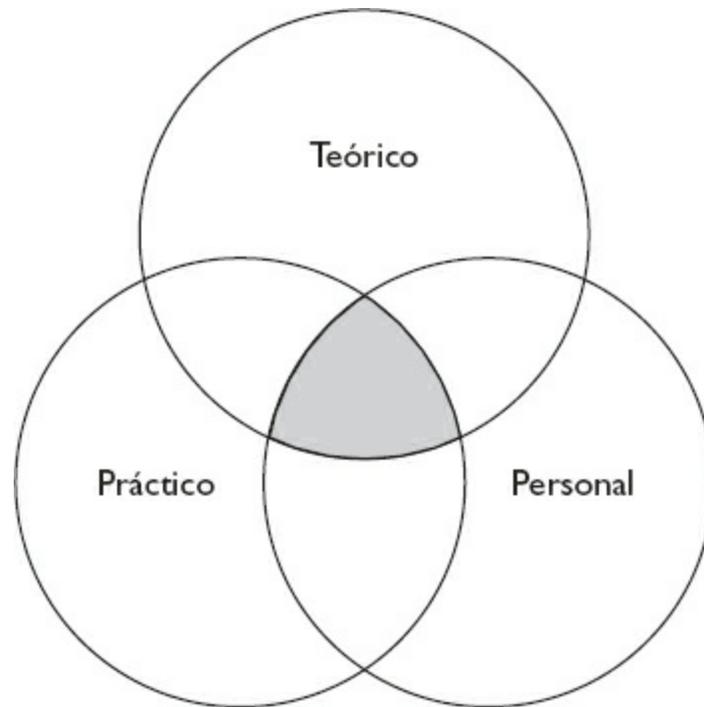
Se apoya a los estudiantes en los informes escritos de progreso desde el principio de sus estudios, cuando comienzan con una evaluación formativa inicial o informe de referencia, con respecto al cual se comparan los progresos señalados en los informes posteriores. Se indica a los estudiantes que midan sus progresos utilizando normas específicas de la profesión. Se les presta ayuda en forma de ejercicios en línea y diálogos en línea siguiendo hilos temáticos y modelos de informes de progreso.

Los informes de progreso son evaluados por mentores y sus comentarios se añaden antes de remitirse al tutor de la universidad para que los califique como: good pass (notable), pass (aprobado) o fail (suspense), utilizando criterios que comprenden: planificación y control del estudio y del trabajo; reflexión sobre el aprendizaje; y calidad del informe escrito.

La calificación de notable correspondería a un estudiante que:

- Reflexione sobre el control de su trabajo.
- Haga aportaciones al foro de diálogo en línea.
- Establezca sus propios objetivos profesionales y sus objetivos de aprendizaje posteriores a la obtención del título.
- Informe sobre los enfoques del trabajo y del estudio que haya desarrollado.
- Revise críticamente su propia práctica en relación con las competencias de los profesionales en activo y la teoría y los principios relacionados con ellas.
- Revise críticamente el desarrollo o los cambios de sus valores con respecto a la educación en los primeros años.
- Cite ejemplos de investigación, evaluación y del uso de la teoría para desarrollar la práctica en su puesto de trabajo.

**Figura 5.1.** Solapamiento o intersección entre los tres dominios.



## **Consejos finales**

---

He aquí algunos consejos acerca de la evaluación de las destrezas de aprendizaje autónomo de los estudiantes:

- *Investigar diversas formas en que los estudiantes puedan demostrar sus destrezas de aprendizaje autónomo.* Es probable que haya que incluir en ellas los diarios de clase, los comentarios reflexivos, los portafolios digitales y otras formas de evaluación basadas en la reflexión personal.
- *Considere la posibilidad de ofrecer incentivos distintos de la evaluación sumativa para participar en el registro y la reflexión sobre las destrezas de aprendizaje autónomo.* Pueden incluirse o no las calificaciones, pero la información sobre el rendimiento es esencial. Otros incentivos pueden ser los sorteos de premios para quienes entreguen diarios de aprendizaje.
- *Utilice los procedimientos de evaluación para aclarar lo que quiere que consigan los estudiantes y las destrezas que necesitarán.* Asegúrese de que los estudiantes comprendan perfectamente lo que se les pide. Haga que los criterios y ponderaciones reflejen las actividades y enfoques que quiera privilegiar.
- *Considere la posibilidad de utilizar modelos de buenas prácticas que permitan que los estudiantes se autoevalúen.* Los modelos pueden ser muy útiles para los estudiantes que tengan dificultades para comprender exactamente lo que usted quiere que hagan. Una vez entendido el procedimiento, probablemente puedan continuar de forma independiente.

- *Pida a los estudiantes que adjunten una hoja de autoevaluación cuando entreguen el trabajo.* Algunos autores señalan que esto puede ser útil tanto para el estudiante como para el profesor, para identificar áreas y estrategias de mejora.
- *Pruebe las hojas de autoevaluación para evaluar las destrezas de gestión del tiempo.* Las actividades de este tipo estimulan a los estudiantes a prestar más atención a su forma de emplear el tiempo y a apoyar el diálogo en clase y la ayuda a los compañeros.
- *Considere la posibilidad de fijar una tarea inicial, invitando a los estudiantes a que diseñen una descripción de trabajo de lo que sería un estudiante eficaz.* Además de ser una tarea que evaluar, es probable que los resultados puedan utilizarse en prácticas o en diálogos de grupo como base sobre la que llegar a ideas y formas comunes de ver las cosas.
- *Piense en iniciar a los estudiantes en el aprendizaje basado en proyectos y en problemas.* Para el desarrollo del aprendizaje independiente, es conveniente centrarse más en el proceso que en el producto del aprendizaje.
- *Mantenga ocupados a los estudiantes.* Si pretendemos contribuir al desarrollo de destrezas de control de proyectos y del tiempo, la mejor manera de conseguirlo es plantear problemas a los estudiantes y darles oportunidades de elaborar estrategias para afrontarlos.
- *Considere la posibilidad de limitar el tiempo de contacto entre estudiante y tutor/profesor.* Es más probable que los estudiantes valoren más las reuniones y las prácticas si se consideran como un recurso limitado que hay que planificar.
- *Tenga en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes de posgrado.* Los estudiantes de posgrado pueden sentirse aislados y perdidos cuando se enfrentan a un proyecto importante con escalas de tiempo grandes y poca interacción con compañeros.
- *Considere la posibilidad de utilizar pruebas de autoevaluación en línea.* A muchos estudiantes, estas pruebas les resultan interesantes y no amenazadoras y pueden identificar las áreas que tengan que desarrollar o reconocer dónde radican sus destrezas.
- *Tenga en cuenta la importancia de desarrollar y apoyar las destrezas de gestión del tiempo de los estudiantes que cursan asignaturas a distancia.* Sea prudente al utilizar la evaluación del aprendizaje a distancia con estudiantes que no hayan dado muestras de destrezas de aprendizaje independiente.
- *No dé por supuesto que sus estudiantes, aunque sean maduros y tengan experiencia, no necesitan apoyo en relación a las técnicas de estudio eficaces.* Incluso los veteranos pueden beneficiarse de enfoques nuevos y de técnicas alternativas para controlar su aprendizaje.



# 6

---

## Evaluar las presentaciones orales y las disertaciones

### **Evaluar la competencia para la comunicación oral**

---

En algunas áreas, es discutible que la evaluación de la expresión oral tenga un lugar en la educación superior, es discutible que la capacidad de un estudiante de hacer una presentación oral es más merecedora de una evaluación explícita en este nivel que otras destrezas básicas de comunicación, como la capacidad de escribir correctamente. Sin embargo, la aceptación generalizada de que la capacidad de hacer una presentación oral es un atributo deseable en un graduado se ha utilizado para justificar la evaluación de la comunicación oral en muchas asignaturas de la educación superior en los últimos años.

Existe, no obstante, una paradoja. Si aceptamos que las mejores disertaciones son tan interesantes que no apreciamos conscientemente las destrezas del presentador, ¿cómo podemos evaluar válidamente esas destrezas transparentes? Para hacer esto en un contexto de la educación superior, tenemos que enfocar el asunto de un modo muy sistemático.

Si nos centramos en las destrezas de presentación oral y las evaluamos con independencia del contenido de la presentación, podemos reducir la probabilidad de que los estudiantes lleguen a considerar las disertaciones orales como una forma natural de comunicación y, por tanto, de explotar el medio adecuadamente, pues el acto de evaluar las destrezas de presentación puede afectar negativamente esa presentación y las posteriores. Tenemos que establecer con precisión por qué evaluamos las destrezas oratorias y qué tratamos de evaluar. Esto variará dependiendo de asignaturas, disciplinas y niveles.

Mientras que la necesidad de evaluar las destrezas orales para el ejercicio de la abogacía de un estudiante de último curso de la carrera de derecho es indiscutible, el fundamento para incluir una presentación formal de 30 minutos en el primer semestre de un grado de ingeniería informática no está tan claro.

Del mismo modo, cuando se pide a los estudiantes que preparen e impartan varias disertaciones en una asignatura, hay que considerar detenidamente si se justifica la petición, sobre todo cuando se evalúan las mismas destrezas varias veces.

A muchos estudiantes les atemorizan las disertaciones y una dependencia excesiva de este tipo de evaluación puede jugar en su contra. En consecuencia, es importante que los

profesores tengan en cuenta otros formatos de evaluación oral a su disposición y seleccionen el más apropiado.

En el *Alverno College*, en los EE.UU., la enseñanza, el desarrollo y la evaluación de las destrezas de presentación oral están integrados en todas las asignaturas de todos los niveles, con la esperanza de que el rendimiento del estudiante mejore y, por tanto, se le evalúe en niveles superiores y en diferentes momentos dentro de un mismo programa. Esto tiene mucho más sentido que muchos sistemas en los que las disertaciones se incluyen en muchos módulos de un programa, sin un enfoque coherente que haga un seguimiento de la mejora o del valor añadido con el tiempo. Como mínimo, deberíamos esperar que los criterios con los que se juzga a los estudiantes fuesen aumentando su sofisticación desde el primer curso al último de un programa.

## **Requisitos de la comunicación oral en el contexto actual**

---

Históricamente, los vehículos de la comunicación oral más eficaces y, por tanto, más valorados: el púlpito, la tribuna, la radio, la televisión y el vídeo, han exigido que sus usuarios dominasen las destrezas oratorias y de presentación. Sin embargo, tenemos que reconocer que se ha producido un cambio significativo en los métodos de comunicación empleados actualmente en prácticamente todas las áreas de la sociedad. Hemos pasado rápidamente a un mundo caracterizado por una comunicación bidireccional, sincrónica, rica, interactiva y a voluntad.

Aunque la posesión de destrezas oratorias sea más importante que nunca en un mundo caracterizado por un vasto conjunto de oportunidades de comunicación, la capacidad de impartir una presentación formal es relativamente mucho menos importante de lo que era, habiendo sido reemplazada por el requisito de la interacción clara, concisa y continua.

A medida que la comunicación oral es, cada vez más, a distancia, a través de Internet, las tecnologías de comunicaciones móviles, la videoconferencia y las disertaciones multimedia, es importante que no limitemos nuestra evaluación de las destrezas oratorias de los estudiantes a las disertaciones formales unidireccionales y cara a cara.

La experiencia oral del estudiante puede enriquecerse mediante diversos formatos de evaluación. Los formatos más interactivos, como la defensa de trabajos, los seminarios, las exposiciones orales y los debates, además de preparar a los estudiantes para mejorar sus futuras posibilidades de empleo, permiten que los profesores examinen al estudiante y, en consecuencia, sean más eficientes que con las disertaciones tradicionales a la hora de establecer tanto el nivel de aprendizaje del estudiante como sus destrezas de comunicación. Por tanto, es importante que el profesor considere en qué momento puede ser más conveniente una evaluación diferente y más innovadora de las destrezas oratorias.

## **El problema de evaluar las presentaciones orales**

---

La posibilidad y la facilidad de elaborar una presentación con *powerpoint* han promovido la tendencia a leer en voz alta, de una manera que provoca fatiga y aburrimiento en la audiencia. Esta confianza excesiva en las ayudas visuales y la tecnología es un fenómeno moderno que no se limita a la educación.

Al diseñar los criterios de evaluación, conviene disuadir a los alumnos de que elaboren disertaciones con este formato, fomentando su mejor disposición a responder con espontaneidad a la audiencia.

Otra cuestión importante en la evaluación de las disertaciones es el tiempo que necesita el profesor para evaluar. Cuando se considere deseable que los estudiantes hagan una presentación oral, los profesores deben tener en cuenta cómo puede reducirse la carga de trabajo de evaluación que recaiga sobre ellos mismos. Las presentaciones en equipo, por ejemplo, pueden encerrar ventajas, tanto para los estudiantes como para los profesores. También es conveniente considerar la posibilidad de limitar la duración de las mismas. Una presentación de cinco minutos centrada en puntos clave puede ser más exigente para los estudiantes que una conferencia de 30 minutos, y reduce la probabilidad de fatiga del profesor y hace más fiable la evaluación.

Lo más importante cuando se evalúa la competencia de comunicación oral es el contar con unos criterios claros de evaluación. En primer lugar, tenemos que tener claro el contenido y la forma de impartición. En segundo lugar, tenemos que identificar lo que se pretende con la disertación: ¿es para comunicar descubrimientos, para persuadir a una audiencia, para inspirar? Debemos considerar también si conviene identificar explícitamente las calificaciones correspondientes a la creatividad y la originalidad.

A partir de unos criterios claros de evaluación, deberemos poder:

- *Seleccionar la forma de evaluación más adecuada.* Por ejemplo, evaluar las intervenciones de una persona en un debate sería quizá la más adecuada cuando el resultado pretendido fuese el de persuadir a una audiencia. Una disertación de grupo sería preferible cuando la prioridad fuese el trabajo en equipo, mientras que una práctica de alegato sería el método ideal de evaluar las destrezas de argumentación de los estudiantes de la carrera de derecho.
- *Juzgar si es conveniente involucrar en la evaluación a terceros,* como compañeros de los estudiantes, clientes, usuarios finales, invitados o público en general.

## **¿Quiénes pueden evaluar las presentaciones orales?**

---

### **Autoevaluación**

La existencia de equipos de vídeo a disposición de los estudiantes en muchas universidades les permite grabar las exposiciones orales propias y ajenas. Después, pueden estudiarse con objeto de hacer una autoevaluación formativa previa a la

evaluación sumativa llevada a cabo por otros. Esto podría sistematizarse, de manera que los estudiantes presentaran sus propias reflexiones.

Con frecuencia, mediante la revisión de sus propias disertaciones en vídeo, utilizando guiones semiestructurados para ayudarlos a reflexionar, los estudiantes consiguen avances significativos en su formación. En principio, podría pedirse a los estudiantes que se limitaran a describir lo que ven en el vídeo, procurando evitar una autocrítica excesiva demasiado precipitada, pasando después a adoptar una postura más analítica y criticando su actuación con vistas a mejorarla, pidiendo quizá a los compañeros que hicieran una valoración objetiva. Para formalizar esto, pueden utilizarse procedimientos como las técnicas interpersonales de recuerdo, de manera que la revisión formativa sea una experiencia positiva, no negativa (aparte de las estrellas del rock y de los niños pequeños, ¿quién puede verse en un vídeo sin morir de vergüenza?).

### **Evaluación por parte del público**

Una serie de personas pueden evaluar consecutivamente distintos aspectos de una disertación. Los profesores y los expertos externos podrían evaluar el contenido, mientras que los especialistas en comunicaciones evalúan las destrezas de disertación, y los estudiantes de cursos inferiores evalúan la comprensibilidad y la utilidad. Hay que procurar hacer que la evaluación de la exposición oral sea lo más eficaz posible.

### **Evaluación por los compañeros**

Las presentaciones y comunicaciones orales son un excelente medio para introducir la evaluación por los compañeros, pues la evaluación de la audiencia dará al conferenciante información sobre su actuación y hace que la experiencia sea menos aburrida para el público que, en caso contrario, sería espectador pasivo. También puede constituir una buena experiencia de aprendizaje formativo para los compañeros evaluadores que, en consecuencia, podrán mejorar sus propias habilidades oratorias.

De hecho, cabría la posibilidad de que parte de la calificación de un estudiante se otorgara por la evaluación que hiciese de las disertaciones de otros. Esto podría adoptar la forma de una evaluación crítica reflexiva a cargo de los estudiantes evaluadores que sería revisada después por el profesor.

Para que la evaluación por los compañeros resulte satisfactoria, debemos especificar con toda claridad qué aspectos esperamos que evalúe la audiencia. La negociación de los criterios que tendrán que utilizar los compañeros al evaluar puede ser una forma verdaderamente útil de ayudar a los estudiantes a asumir los criterios y a entender la concordancia entre lo que están haciendo y las normas fijadas. Puede ser útil facilitar el vídeo de una disertación que contenga muchos errores: un vídeo preparado de antemano por el profesor, sobreactuando de forma escandalosa, que puede servir de entretenimiento, al tiempo que proporciona puntos muy útiles para dialogar.

Si se pide a los estudiantes que faciliten información inmediata al conferenciante sobre

su actuación, es razonable esperar que la falta de anonimato influya en esa información, lo que puede ser una desventaja en cuanto a la franqueza y la sensibilidad de los informadores. Los sistemas de respuesta personal (mandos a distancia) y otros sistemas electrónicos que se utilizan en la actualidad en muchas instituciones ofrecen una posible solución a este problema, al ser anónima para el orador pero verificable por el profesor. La información a través del teléfono móvil puede ofrecer ventajas similares, dado que facilita una retroinformación inmediata.

Evidentemente, si las disertaciones se imparten en línea, la evaluación anónima por los compañeros, moderada por el profesor, es mucho más sencilla. La tecnología de la que se dispone en la actualidad en muchas universidades da muchas oportunidades para que los compañeros faciliten información de carácter formativo sobre los trabajos de los otros. Las disertaciones de estudiantes grabadas en vídeo, por ejemplo, pueden publicarse en la intranet de la universidad en vez de la disertación presencial o antes de que esta tenga lugar.

### **Presentaciones orales en equipo**

Pedir a equipos de estudiantes que diseñen e impartan una exposición oral de carácter colaborativo ofrece muchas ventajas de cara a la evaluación. En primer lugar, porque son menos los trabajos que hay que calificar y moderar. En segundo lugar, si se califica a los estudiantes como equipo, cada uno de ellos tendrá interés personal por mejorar la actuación de los demás. En consecuencia, podemos prever que todos los miembros del equipo se encargarán de evaluar formativamente las destrezas oratorias de los demás. Esto puede producirse sin que esté presente el profesor, antes de la evaluación sumativa.

Cuando los estudiantes participan en la evaluación de las exposiciones orales de otros grupos, sea formativa o sumativamente, tienen que prepararse cuidadosamente y ensayar para llegar a unas ideas comunes acerca de lo que hace que una exposición oral sea más o menos buena, así como para tratar de conseguir que todo el mundo se centre en la exposición y no en las personalidades de los oradores. Como en otras muchas formas de evaluación, hay que insistir a los estudiantes en que deben procurar contrastar constantemente la evidencia de la exposición con los criterios acordados. A veces ocurre que una exposición vistosa y entretenida, pero superficial o con contenidos incorrectos, seduce a los estudiantes (¡e incluso a los profesores!), y también que los calificadores restan valor a una exposición valiosa aunque aburrida, sobre todo cuando están algo cansados de evaluar.

En muchos países, las pruebas orales suelen utilizarse para evaluar investigaciones de posgrado. Su uso está más generalizado en diferentes etapas educativas en países como Suecia y Holanda, tanto como instrumento contra el plagio como porque son útiles para demostrar lo aprendido con más detalle de lo que permiten los trabajos escritos.

Los seminarios evaluados, en los que los estudiantes se turnan durante varias semanas para preparar los materiales que después presentarán a los compañeros en presencia del profesor, pueden ser un medio valioso para estimular y comprobar el aprendizaje

autónomo. Implicar a los estudiantes en la evaluación de las disertaciones de otros puede ser útil para asegurarse de que mantengan centrada su atención, así como una valiosa experiencia de aprendizaje por sí misma. Por supuesto, en estos casos, hay que estar muy pendiente para corregir informaciones erróneas presentes en las disertaciones de los estudiantes y para aclarar las posibles ambigüedades en los diálogos posteriores.



## ESTUDIO DE CASOS 6.1

A un profesor le preocupaba que sus alumnas y alumnos solo se tomaran en serio las disertaciones objeto de evaluación cuando les tocaba pronunciarlas a ellos. Promovió un mayor nivel de participación distribuyendo unas tarjetas al principio de cada seminario en las que los estudiantes asistentes debían tomar notas acerca de las disertaciones de sus compañeros. Estas tarjetas se entregaban al final de cada seminario y se añadía una nota por sesión al total de los estudiantes (con un máximo de diez notas por diez asistencias). Después, se devolvían estas tarjetas a los estudiantes en el examen subsiguiente como ayudas mnemotécnicas para el material expuesto. La consecuencia de esta iniciativa fue que aumentó la asistencia a los seminarios de los compañeros y la participación en los mismos, observándose cierta mejora en el rendimiento en los exámenes de todo el grupo.

## Consejos para evaluar presentaciones orales y disertaciones

---

He aquí algunos consejos para evaluar disertaciones y otras exposiciones orales:

- *Haga explícitos la finalidad y los criterios de evaluación de la disertación del estudiante.* Asegúrese de que los estudiantes tengan clara la ponderación de los criterios a tener en cuenta, por ejemplo, la exactitud del contenido, la soltura y el uso de materiales audiovisuales. ¿El objetivo principal de la disertación lo constituyen los conocimientos demostrados o la habilidad de exposición?
- *Procure que la audiencia participe en el proceso de evaluación.* No solo interesará a los estudiantes que no exponen en una actividad orientada a un fin, lo que hará menos probable que molesten, sino que también es posible que la experiencia de evaluar disertaciones les resulte útil.
- *Grabe en audio o en vídeo las disertaciones para facilitar la autoevaluación y la reflexión.* Tendrá que encontrar la forma de que sea lo menos molesto posible, y aceptar que, para algunos estudiantes, el hecho de que los graben les resultará

desagradable la primera vez que ocurra. No obstante, los beneficios de tener un medio de grabar lo que, en caso contrario, no sería más que una experiencia efímera, y de utilizarlo para las posteriores sesiones de autocritica y crítica a cargo de los compañeros, probablemente superen con creces los inconvenientes.

- *Utilice de vez en cuando las exposiciones de grupo.* Una ventaja básica es que pueden servir para reducir el número total de exposiciones que haya que revisar y evaluar. Otra es que, si se fijan adecuadamente, pueden utilizarse para promover y ejemplificar el aprendizaje colectivo. No obstante, es importante dejar bien sentado desde el primer momento que usted no quiere que los grupos dividan las tareas de la exposición entre sus miembros, de manera que, en la práctica, pueda encontrarse ante una serie de microdisertaciones, sin que se intente en ningún momento hacer un trabajo cohesionado de grupo.
- *Utilice distintos métodos de evaluación oral, incluyendo presentaciones, críticas y defensas de trabajos.* Cada uno tiene ventajas e inconvenientes, pero, si utiliza diversos enfoques, facilitará que distintos estudiantes demuestren sus talentos al máximo.
- *Haga que las disertaciones sean cortas.* Hay que estimular a los estudiantes para que caigan en la cuenta de que parte de la habilidad para causar un impacto al hablar en público es ser sucintos. También apreciarán la brevedad los estudiantes para quienes todo esto les resulta duro y los profesores con grupos grandes, para evitar que el proceso de evaluación se prolongue durante varios días.
- *Considere la posibilidad de invitar a los patrocinadores y clientes a la evaluación y/o de implicarlos en ella.* Contar con expertos externos no solo reparte la carga de la evaluación, sino que también ofrece la posibilidad de unas evaluaciones auténticas a cargo de quienes mejor conocen el contexto. No obstante, es de primordial importancia garantizar la coherencia entre evaluadores.
- *Prohíba el uso de notas y limite las ayudas visuales.* Probablemente, esto sea especialmente valioso después de que los estudiantes hayan hecho algunas disertaciones iniciales y ya tengan la seguridad suficiente en sí mismos para trabajar sin demasiados apoyos.
- *Estimule a los estudiantes para que participen en prácticas formativas, unos frente a otros, cuando el profesor no esté presente.* Es probable que esto los ayude a desarrollar su pericia, pero tenga en cuenta que la crítica de los compañeros sin intermediarios puede ser significativamente más vigorosa de lo que permiten ver y oír a los profesores.
- *Utilice una única disertación para hacer una evaluación sinóptica.* El aprendizaje de diversas partes de la asignatura puede concentrarse en una única disertación evaluada, de manera que estimule a los estudiantes a establecer relaciones entre áreas diferentes de la asignatura y que haga potencialmente más eficiente el proceso de evaluación.
- *Utilice de forma productiva las defensas de trabajos.* Dé a los estudiantes la

posibilidad de hacer juegos de rol sobre la defensa de trabajos antes de la experiencia real, de manera que los estudiantes hagan por turno preguntas sobre un tema, respondan a ellas y actúen como observadores. El proceso de formulación de preguntas adecuadas y de facilitar información tanto sobre las preguntas como sobre las respuestas dará a los estudiantes una visión más clara del procedimiento de la defensa.

- *Piense en la mejor manera de asegurar la plena participación en los seminarios evaluados.* La claridad con respecto a los criterios y la evidencia de los logros en comparación con aquellos es esencial desde el principio, ya sea que los señale el profesor o que los negocie el grupo.
- *Asegúrese de que la organización del procedimiento de evaluación se lleve a cabo con tiempo suficiente.* No aumente los niveles de estrés de los estudiantes (ni los suyos) por la desorganización acerca del momento, las hojas de retroinformación o el procedimiento.
- *Considere la posibilidad de dar información inmediata sobre la actuación.* Los estudiantes, sobre todo los que no están acostumbrados a las exposiciones orales o estas les resultan difíciles, aprecian que se les den cuanto antes algunas indicaciones acerca de cómo se han desenvuelto, en vez de ponerse nerviosos por cada error percibido en su intervención.
- *Considere la posibilidad de permitir la entrega de un vídeo de la exposición de un equipo, producido por el mismo equipo.* Esto tendrá la ventaja de permitirles cortar y editar la grabación hasta que estén satisfechos con el resultado, que probablemente sea bien recibido por los estudiantes a quienes, por razones personales o culturales, las exposiciones orales les resulten difíciles. También podrían sortear algunos de los problemas organizativos experimentados por los profesores con respecto a la reserva de aulas y los horarios, permitiéndole al profesor marcar el ritmo del proceso de evaluación, en vez de sentarse a escuchar exposiciones interminables e incluso repetitivas.
- *Estudie formas de registrar las pruebas de la evaluación oral.* Además de los medios más evidentes (incluidas las grabaciones de audio y vídeo), puede considerar la posibilidad de utilizar un dictáfono para comentar lo que vea y oiga. Alternativa o adicionalmente, puede pedir a los estudiantes que entreguen un comentario reflexivo y corto sobre su actuación y la información recibida sobre ella con fines de comprobación y moderación.
- *Dé a los estudiantes oportunidades de ensayar antes de la evaluación.* Esto permitirá que los estudiantes más inseguros tomen la medida, por ejemplo, del aula en la que harán su exposición y esto puede ayudarlos a hacerse una idea del tiempo, comprobar el equipamiento audiovisual y, en general, identificar los posibles problemas.
- *Trate de asegurar la inclusividad con la evaluación oral.* Tenga en cuenta que algunos estudiantes con discapacidad necesitarán que se les ofrezcan pruebas

diferentes (pero compruébelo siempre con el estudiante interesado antes de ponerlas en práctica, puesto que es probable que él o ella sea la persona más indicada para aconsejarle acerca de lo que sea posible o no). Del mismo modo, hable con los estudiantes cuyos hábitos culturales le permitan sospechar que las evaluaciones orales puedan plantearles problemas y, si es preciso, ofrézcales pruebas equivalentes de otro tipo.

- *Tenga presentes los resultados de aprendizaje que se someten a evaluación mediante la prueba concreta que se aplique.* Compruebe, por ejemplo, si el objetivo primordial de la prueba es la materia estudiada o si se trata de evaluar principalmente un proceso de grupo.
- *Recuerde que el reto que plantea una evaluación oral será diferente para distintos estudiantes, dependiendo de sus experiencias previas.* Para quienes hayan hecho exposiciones orales anteriormente, estas pruebas no serán ningún problema. Para otros, que quizá hayan estado fuera del sistema educativo durante muchos años o que procedan de un país en el que las evaluaciones orales sean muy raras, ¡esto puede resultarles terriblemente extraño!

# 7

---

## Evaluar las competencias prácticas en los trabajos de laboratorio

El trabajo de laboratorio ha sido siempre característico de las materias de ciencias: salud, medio ambiente e ingeniería, y cada una de estas materias ha desarrollado enfoques especializados de la evaluación de las destrezas necesarias en los laboratorios.

Una característica específica de la educación en todos los niveles en las dos últimas décadas ha sido la aparición de otro tipo de laboratorio: el aula multimedia. Aunque, a veces, estos “laboratorios de informática” se utilizan como recursos de acceso libre para los estudiantes, en otras ocasiones, se utilizan para evaluar la competencia digital que desarrollan los estudiantes en estos laboratorios y para la Evaluación Asistida por Ordenador (EAO).

Este capítulo describe y valora los métodos tradicionales y los nuevos, que se utilizan para evaluar las destrezas prácticas en todo tipo de laboratorios. Comentaremos de qué formas pueden diseñarse e implementarse las evaluaciones en los laboratorios para garantizar un uso eficiente tanto del tiempo del estudiante como del tiempo de profesor, y examinaremos los métodos para evitar las prácticas inadecuadas e incluso fraudulentas en los laboratorios. También hablaremos del uso creciente de la EAO y de otras tecnologías que apoyan la evaluación.

### **Qué problemas encontramos**

---

Con frecuencia, ocurre que, cuando las prácticas de laboratorio forman parte de una asignatura, no se evalúan realmente, sino que se consideran como una experiencia valiosa para los estudiantes, que apoyan los contenidos teóricos de la asignatura. Así, a medida que los estudiantes adoptan un enfoque cada vez más estratégico de sus estudios, orientando progresivamente su trabajo hacia las evaluaciones, irán dando cada vez menos valor al desarrollo de las habilidades que no forman parte de la evaluación.

Tradicionalmente, muchos departamentos han dotado los laboratorios con ayudantes de investigación y estudiantes de cursos superiores, en vez de hacerlo con profesores con experiencia; y cuando se han evaluado las prácticas de laboratorio, la evaluación ha solido basarse en el resultado o el producto del trabajo.

Es evidente la posibilidad de pasar por alto los errores en los procedimientos prácticos

y, si hay un problema, puede ser difícil localizar dónde pueda estar. También pueden surgir problemas cuando los estudiantes se copian los resultados entre ellos; o cuando los pasan al grupo siguiente y, por supuesto, cuando se produce la compraventa de los resultados en internet.

La necesidad de diseñar una evaluación más fiable de las prácticas de laboratorio surge en un momento en el que muchos departamentos de ciencias están reduciendo sus gastos de laboratorio y buscan formas de hacer que la evaluación sea más eficiente y tenga una mejor relación costo/eficacia. La evaluación de algunas destrezas clave, por ejemplo, la capacidad de realizar experimentos con precisión y seguridad, presenta problemas si no puede emplearse mucho tiempo y no es posible una observación costosa. En esta tesitura, ¿qué métodos son más aptos para la evaluación de las destrezas de laboratorio?

## Los informes de laboratorio

Los informes de laboratorio siguen siendo el método más utilizado para evaluar en muchos laboratorios y pueden ser útiles para verificar los conocimientos de los procedimientos experimentales, el análisis de los resultados y su interpretación.

El informe típico de laboratorio consta de: introducción, método, resultados, procedimiento, interpretación, discusión de los resultados y razones de las desviaciones de los resultados esperados. A veces, se proponen preguntas por escrito para comprobar la comprensión. Después, estos informes de laboratorio se corrigen y se devuelven a los estudiantes con información sobre el trabajo, antes de la siguiente sesión de laboratorio.

A menudo, el informe de laboratorio se utiliza de manera excesiva y una debilidad importante del método es que no mide las destrezas prácticas, sino, más bien, el *conocimiento* de las destrezas prácticas. El método de evaluación depende en gran medida de que los estudiantes registren y manipulen los resultados. La precisión y los errores solo pueden evaluarse atendiendo a esos resultados.

La confianza en este método puede provocar también dificultades para evaluar las destrezas cognitivas de orden superior y aumentar la carga de trabajo de los estudiantes y de los profesores.

No obstante, dado que, en muchos programas, el informe de laboratorio sigue siendo la modalidad predominante de evaluación de las destrezas en el laboratorio, pueden adoptarse modificaciones en los informes. Ian Hughes señaló dos problemas importantes del uso tradicional de los informes de laboratorio en las ciencias biológicas, que pueden generalizarse a otras materias:

**Tabla 7.1. EVALUACIÓN DE LOS INFORMES DE LABORATORIO**

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>INCONVENIENTES</b>
<b>Los estudiantes trabajan en equipo.</b> El equipo (en vez del estudiante individual) entrega el	Oportunidades de enseñanza a cargo de los compañeros y de mejora del aprendizaje. Reduce la	No aborda el problema de los estudiantes que no utilizan suficientemente la

informe.	carga de trabajo de la corrección.	retroinformación del tutor.
<b>Calificar solo una muestra o selección de los ejercicios de laboratorio.</b>	Reduce la carga de trabajo de la corrección.	Si los estudiantes saben que no se calificarán los informes, puede que no pongan tanto interés en ellos. No aborda la infrautilización de la retroinformación.
<b>La calificación corre a cargo de estudiantes de posgrado,</b> en vez de los tutores.	Reduce la carga de trabajo de la corrección del profesorado.	Puede haber incoherencia en las calificaciones. No aborda la infrautilización de la retroinformación.
<b>Pedir a los estudiantes que entreguen sus informes en un formato especificado.</b>	Reduce el tiempo de corrección.	Reduce la iniciativa del estudiante. El formato relleno puede pasarse con facilidad de un grupo a otro.
<b>Utilizar preguntas de opciones múltiples</b> para comprobar la comprensión de la práctica.	Pueden evaluarse por ordenador, eliminando la carga de trabajo de la corrección. Puede darse retroinformación inmediata.	No se desarrollan las destrezas de redacción de informes.
<b>Evaluación de los informes por compañeros.</b>	Reduce significativamente la carga de trabajo de corrección del profesorado.	Requiere orientaciones claras y explícitas de calificación.

1. Para corregirlos, los profesores tienen que emplear mucho tiempo, sobre todo cuando los grupos de estudiantes y/o el número de sesiones de laboratorio es grande.
2. Con frecuencia, los estudiantes, que solo se preocupan por la calificación obtenida, no leen la información entregada por el profesor sobre el informe de laboratorio.

En la **tabla 7.1** (adaptada de Hughes, 2004), se destacan diversas estrategias que pueden adoptarse para abordar estas cuestiones.

Cada uno de estos enfoques puede ser eficaz para reducir la carga que supone la evaluación de los informes de laboratorio. Más importante aún es el hecho de que varios de estos enfoques, en especial el del trabajo en grupo, el uso de la evaluación asistida por ordenador (EAO) y la calificación por los compañeros, facilitan ocasiones para la evaluación formativa y la mejora del aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la mayoría de estas estrategias se basan en el supuesto de que el trabajo de laboratorio se evalúa mediante los informes de laboratorio. Otras formas de evaluar el trabajo de laboratorio también encierran posibles ventajas e inconvenientes.



## ESTUDIO DE CASOS 7.1

Dave Rodgers, de la School of Built Environment de la Leeds Metropolitan University, pide a grandes grupos de estudiantes de Ingeniería Geomática que preparen mapas y planos para la planificación y el diseño de estructuras, y garantiza que la construcción se lleve a cabo según las dimensiones y tolerancias especificadas en el diseño. La evaluación de los estudiantes contempla su capacidad tanto para utilizar el equipamiento como para manipular y analizar los datos observados. Se aplica un proceso de evaluación formativa mediante el entorno de aprendizaje en red (e-learning) para reducir la carga de correcciones y calificación y, al mismo tiempo, para mejorar la retroinformación al estudiante.

La primera evaluación formativa puede comenzar al final de la segunda semana y debe presentarse al final de la quinta semana. Cada evaluación formativa práctica tiene una hoja electrónica de reserva que los estudiantes descargan de la plataforma de la universidad. El trabajo práctico se hace en grupos de cuatro o cinco, pero el trabajo de cálculo se hace individualmente. A cada estudiante se le asigna un valor numérico exclusivo que hace que los cálculos sean específicos para cada uno. Las observaciones y el valor numérico exclusivo se introducen en la hoja electrónica, junto con los resultados de los cálculos. Si en los datos introducidos hay errores claros, aparecen mensajes de error. Después, los resultados se envían electrónicamente a través de la plataforma.

Terminado el plazo de entrega, el profesor descarga los documentos electrónicos y comprueba visualmente cada uno para asegurarse de que cada estudiante haya cumplido los requisitos de la asignatura. En esta fase, se facilita a los estudiantes una clave de acceso para la plataforma; esta se utiliza para desbloquear las páginas ocultas de ejercicios que contienen fórmulas escritas de antemano que toman los datos observados de los estudiantes y su valor numérico exclusivo y calculan y muestran un juego completo de cálculos y respuestas específicas para cada estudiante, que puede comparar su versión de los cálculos con la correcta. Si los cálculos no concuerdan y el estudiante no puede encontrar el error, se le indica que acuda al tutor para que se lo explique.

Antes de poner en marcha este sistema, era difícil determinar si el trabajo de cada estudiante era verdaderamente suyo, sobre todo cuando los datos observacionales eran inevitablemente iguales para grupos de estudiantes y la carga de trabajo del profesorado era elevada. Antes, la corrección y la calificación de ejercicios llevaban muchas horas,

sin garantía de que los estudiantes leyeran las correcciones y/o comentarios garabateados, sobre todo cuando se tardaba mucho en devolverles el trabajo. Con el sistema nuevo, cada estudiante puede obtener una copia impresa de los cálculos correctos con sus propios datos específicos al día siguiente de finalizar el plazo de entrega. En general, este método de evaluación ha tenido mucho éxito.

## **Exámenes Clínicos Objetivos y Estructurados**

---

El Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOЕ u OSCE en inglés) es una forma de evaluación utilizada en medicina para evaluar la competencia clínica y las destrezas prácticas.

Normalmente, los estudiantes rotan por una serie de servicios en los que se les pide que ejecuten los procedimientos. La evaluación corre a cargo de expertos de cada servicio. Aunque su diseño y organización son muy complejos y llevan mucho tiempo, esta forma de evaluación es fácil de puntuar y facilita la retroinformación. En cada servicio, es posible hacer que otros estudiantes actúen como pacientes, lo que puede ser una actividad formativa útil, tanto para el examinando como para el examinador.

La mejor manera de explotar el ECOЕ como método de evaluación es cuando la retroinformación se facilita inmediatamente en cada servicio. También se presta a ser una actividad de evaluación a cargo de los compañeros. Los ECOЕ pueden utilizarse en programas de iniciación para evaluar destrezas prácticas clave y, posteriormente, en programas para poner a prueba el rendimiento en relación con los resultados y facilitar información al respecto. Los ECOЕ en grupo pueden ser particularmente útiles para la enseñanza y la retroinformación. Aunque hagan falta varios evaluadores a la vez, probablemente los ECOЕ den menos trabajo que otras formas de calificación.

A pesar de que el uso de los ECOЕ se ha extendido a una amplia gama de áreas de conocimiento, desde las ciencias empresariales al trabajo social, como forma útil de evaluar rápidamente las destrezas prácticas, quizá no se haya explotado del todo su potencial para evaluar las destrezas de laboratorio.



### **ESTUDIO DE CASOS 7.2**

Los ECOЕ se utilizan mucho en medicina y profesiones relacionadas con ella, pero se han adaptado para otros contextos, por ejemplo, para la policía, en la que se conocen como Objective Structured Practical Examinations (exámenes prácticos de objetivos estructurados).

Boursicot y Roberts (2005) describen el ECOЕ como “un formato de evaluación en el que los candidatos rotan por un circuito de servicios,

en cada uno de los cuales tienen que llevar a cabo unas tareas específicas que, normalmente, implican destrezas clínicas, como redactar la historia de un paciente o practicarle un reconocimiento". Estos autores advierten que:

- Los ECOE no son adecuados para todos los aspectos del saber clínico.
- Es importante determinar el contexto desde el primer momento y presentarlo en relación con los resultados del aprendizaje.
- Hay que comprobar cuidadosamente la factibilidad de las tareas, por ejemplo, el uso de pacientes reales o simulados.
- Hay que redactar con suficiente antelación a la fecha de la evaluación el material del servicio, incluyendo las instrucciones para el estudiante y los examinadores, las necesidades de equipamiento, los requisitos para los pacientes reales o simulados, los escenarios del paciente (si se utilizan) preparados, la duración de las tareas y el calendario de calificación.
- Antes del ECOE, habrá que buscar locales adecuados, seleccionar a los examinadores apropiados y fijar el calendario y horarios, escoger a los pacientes simulados, numerar los servicios, hacer una relación de los equipamientos, preparar las hojas de examen (a poder ser, que permitan la corrección electrónica) y dar las instrucciones oportunas al personal del centro de simulación clínica.
- En el día del ECOE, habrá que señalar las salas, organizar los indicadores de tiempo (timbres accionados manualmente o electrónicos), designar a los ayudantes y/o vigilantes e impartirles las instrucciones oportunas para que las pruebas se desarrollen sin problemas, disponer el servicio de restauración para los descansos y dar las instrucciones a los candidatos.
- Después del ECOE, habrá que recoger las hojas de examen, trasladar a sus lugares de residencia y/o pagar (cuando sea preciso) a los pacientes simulados y agradecer las cartas enviadas.
- Los pacientes simulados tienen que estar bien entrenados y escogidos para que sean representativos de la diversidad, con unos escenarios preparados de antemano y con ensayos suficientes para que desempeñen su papel a un nivel adecuado.
- Habrá que preparar a los examinadores para garantizar la consistencia; esa preparación puede consistir en presentar los principios básicos de los ECOE, la oportunidad de ver vídeos de ECOE previos, practicar la calificación en servicios reales (y

experimentar por sí mismos lo estresante que puede ser un ECOE) y comentar el proceso de establecimiento de niveles.

Boursicot y Roberts advierten de algunas cosas que pueden fallar, incluyendo los problemas que acarrea la participación de pacientes reales y, a veces, incoherentes, así como un conjunto de dificultades operacionales; no obstante, concluyen que los ECOE constituyen una forma verdaderamente valiosa de evaluar las destrezas prácticas.

## Comparación de distintos métodos para evaluar las destrezas prácticas de laboratorio

La **tabla 7.2** compara varios métodos para evaluar las prácticas de laboratorio. ¿Cómo podemos escoger los métodos a utilizar? Al diseñar una estrategia de evaluación adecuada, conviene preguntarse:

- ¿Qué destrezas prácticas hay que evaluar en cada laboratorio?
- ¿Puede evaluarse de forma sumativa alguna de ellas?
- ¿Cuál es la mejor manera de evaluar cada destreza práctica?
- De las personas de las que se dispone, ¿quiénes están en mejores condiciones para evaluar la destreza práctica?

**Tabla 7.2. COMPARACIÓN DE DISTINTOS MÉTODOS PARA EVALUAR LAS DESTREZAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO**

MÉTODO DE EVALUACIÓN	CARACTERÍSTICAS
<b>Informe tradicional de laboratorio</b> , por escrito, en el que los estudiantes incluyen los informes de laboratorio, semanal o quincenalmente.	Facilita a los estudiantes una práctica frecuente de redactar informes de laboratorio. Introduce en una forma disciplinada de enfocar la medida y el registro de los resultados. Proporciona un informe detallado. Puede facilitar a los estudiantes una información regular sobre sus actividades. Se corre el riesgo de que se copien los resultados. A menudo, los estudiantes más brillantes se organizan en grupos y comparten el trabajo. Para el profesorado, la corrección y calificación supone una pesada carga.
<b>Diario de laboratorio.</b>	Se redacta durante la sesión de laboratorio y no fuera de ella, garantizando así la integridad de los datos y que el diario de laboratorio sea obra de cada estudiante. Puede ser una tarea que requiera mucho tiempo y resulte pesada, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Las versiones modernas exigen que los estudiantes cumplimenten sus diarios de laboratorio en PC de sobremesa o portátil en el mismo laboratorio y que lo envíen electrónicamente.
<b>Examen Clínico Objetivo y</b>	Los estudiantes rotan por una serie de puestos en los que se les

<b>Examen Clínico Objetivo y Estructurado</b> (ECOEs).	pide que lleven a cabo diversos procedimientos. Exige una planificación detallada.
<b>Observación de estudiantes</b> que estén realizando una tarea práctica en el laboratorio.	Puede ser exhaustiva, pero exige tiempo y dedicación intensiva del profesorado. Los estudiantes pueden comportarse de forma diferente cuando el tutor no los está mirando.
<b>Ejemplificación de una destreza práctica.</b>	Es una forma rápida y fiable de evaluación y de retroinformación, pero lleva tiempo.
<b>Presentación y defensa oral de los resultados.</b>	Combate el plagio. Puede dar mucha información. Es útil para averiguar si el estudiante ha comprendido la tarea realizada. En el momento de la evaluación oral, se transmite inmediatamente la información al estudiante. Lleva mucho tiempo y su organización puede resultar problemática.
<b>Ejercicios de simulación</b> con actores o pacientes reales, y simulaciones por ordenador.	Respalda la práctica y puede ser razonablemente auténtica, aunque no del todo. Su organización puede requerir tiempo y recursos.

---

A primera vista, estas preguntas pueden parecer obvias, pero muchos diseños de programas prestan poca atención a estas cuestiones. Por ejemplo, cuando se pide a los estudiantes que informen de forma rutinaria sobre las prácticas estándar de laboratorio, la evaluación excesiva resultante puede llevar a la falta de interés del estudiante y a unas elevadas cargas de evaluación para un solo evaluador.

La identificación de los resultados del aprendizaje en cada laboratorio (diferentes objetos de evaluación para diferentes experimentos), la consideración de la autoevaluación y la evaluación a cargo de compañeros, la adopción de la evaluación asistida por ordenador y otras innovaciones tecnológicas, junto con una valoración más amplia de la diversidad de métodos utilizables para la evaluación de las destrezas de laboratorio pueden influir positivamente en el diseño de una evaluación de laboratorio eficaz.

He aquí algunas sugerencias para la evaluación de las prácticas en los laboratorios:

- *Conviene emplear estrategias dirigidas a reducir la carga de trabajo de los estudiantes al redactar informes escritos.* Piense en la posibilidad de facilitar a los estudiantes formularios que cumplimentar, como, por ejemplo, tablas, en vez de tener que redactar informes completos en cada práctica de laboratorio.
- *Emplee estrategias para reducir la carga de trabajo del profesorado que suponen los informes escritos.* Busque formas de reducir el número de informes, por ejemplo, corrigiendo y calificando muestras o diferentes aspectos de los informes, o pidiendo que se entreguen informes de equipo, en vez de individuales.
- *Piense en alternativas a los tradicionales informes escritos,* en especial si es importante evaluar las destrezas prácticas de laboratorio y no el conocimiento de esas destrezas.
- *Piense en cómo utilizan la retroinformación los estudiantes.* Revise el uso que

hacen los estudiantes de la información que les facilita por escrito y, si no la utilizan, busque otras formas más eficaces de comunicarles la retroinformación formativa. No resulta productivo el tiempo y la energía invertidos en unos comentarios que nunca se leen. Piense en las ventajas de implicar a los estudiantes en la evaluación de sus compañeros.

## **Evaluación de prácticas en el aula multimedia**

---

En la actualidad, se pueden evaluar toda una gama de destrezas prácticas en el laboratorio de informática o aula multimedia. La cultura popular ha adoptado muchas de estas aplicaciones, que van desde la medida con aparatos del *swing* y el golpe en el golf hasta la medida del dominio técnico de un instrumento musical. La realidad virtual ofrece ahora a los estudiantes de algunas instituciones de educación superior la oportunidad de perfeccionar sus destrezas prácticas en un entorno seguro, por ejemplo, la cirugía laparoscópica para los cirujanos principiantes utilizando programas de ordenador.

El aula multimedia encierra un potencial enorme para unas evaluaciones ricas, interactivas e interesantes. El uso de la evaluación con ayuda de ordenadores en cuanto recurso formativo se aprecia en toda la educación superior y en torno a su uso está creciendo a marchas forzadas un corpus de investigación. Es corriente utilizar el aula multimedia como lugar en el que administrar pruebas informatizadas de opciones múltiples u otra clase de tests similares. Si se utiliza en sentido formativo, con espacios de texto que expliquen a los estudiantes por qué son correctas o incorrectas sus respuestas, los tests de este tipo ofrecen a los estudiantes una ayuda flexible, dirigida en todo el programa, al tiempo que alivian el trabajo de evaluación al profesorado que examina los conocimientos de base de los estudiantes.

El diseño inicial de los tests y la elaboración del banco de preguntas para el test exigen mucho tiempo y dedicación y deben planearse cuidadosamente. No obstante, en la actualidad existen numerosos bancos de preguntas de todas las áreas, con la posibilidad de intercambiar preguntas entre muchos centros de educación superior del propio país y, a través de las asociaciones profesionales y científicas, de muchos otros países.



### **ESTUDIO DE CASOS 7.3**

La University of Luton viene utilizando formativamente la evaluación asistida por ordenador desde hace muchos años y con muy buenos resultados. Entre las adaptaciones para los exámenes especializados que han incluido, están:

- Instalar mamparas a los lados de las pantallas de los ordenadores para asegurarse de que los estudiantes no puedan ver las pantallas de ordenador de los demás estudiantes.

- Presentar las preguntas a los estudiantes en distinto orden, de manera que no puedan colaborar si uno trabaja a la vista de otro.
- Sentar en asientos contiguos a estudiantes que hagan pruebas diferentes para evitar que se comuniquen.
- Pedir a los estudiantes que dejen abrigos, teléfonos móviles y prendas de cabeza (cuyo uso no se deba a motivos religiosos) fuera del aula multimedia.
- Exigir a los vigilantes que estén especialmente alertas.

Los exámenes asistidos por ordenador pueden ser muy útiles para evaluar destrezas prácticas en determinadas circunstancias, sobre todo cuando se usan simulaciones. La evaluación asistida por ordenador encierra muchas ventajas en cuanto a la reducción de correcciones repetitivas, ausencia de problemas de fiabilidad intra e intertutores y la eliminación de los sesgos personales. Puede facilitar retroinformación muy rápida (y formativa) a los estudiantes y es particularmente buena para los alumnos y alumnas que no escriben con soltura.

Entre los tipos de preguntas que van más allá de las de opciones múltiples y, en consecuencia, son aptas para evaluar destrezas prácticas, están las de arrastrar y soltar, escoger items correctos de un menú, rotular diagramas, utilizar estudios monográficos, emplear pacientes simulados y ejemplificar destrezas simuladas, como la cirugía laparoscópica y las simulaciones de vuelo.

No obstante, la evaluación asistida por ordenador no puede convertirse en un parche y, para que puedan llevarse a cabo buenas evaluaciones, hace falta una inversión importante. En los equipos de diseño de evaluaciones asistidas por ordenador, debe haber excelentes expertos en contenidos, expertos pedagógicos y diseñadores con buenas capacidades tec no lógicas. No es habitual que esa tarea se haga bien. Hay que comparar las ventajas de la evaluación asistida por ordenador con las desventajas, incluyendo los posibles problemas de seguridad que plantean los *hackers* y los problemas prácticos relacionados con la disponibilidad de aulas y los fallos de las TIC.

Las principales ventajas de la evaluación asistida por ordenador radican en sus posibilidades de facilitar una extensa retroinformación formativa, con respuestas al trabajo del estudiante que pueden generarse automáticamente y enviarse por correo electrónico. Parece que a los estudiantes les gusta realmente tener oportunidad de saber cómo se están desarrollando y encaran los tests varias veces en un entorno en el que nadie más mira cómo lo hacen. Otra ventaja es que los profesores pueden supervisar lo que ocurre en un grupo determinado, permitiéndoles concentrar la energía sobre los estudiantes que fallan una y otra vez o en quienes no se centran en absoluto en la actividad. Harvey y Moge, en Brown y cols., (1999), dan consejos muy útiles sobre la praxis de la evaluación asistida por ordenador.

## **ESTUDIO DE CASOS 7.4**



## ESTUDIO DE CASOS 7.4

El equipo de programación de la School of Computing de la Leeds Metropolitan University ha estado utilizando durante unos años la evaluación asistida por ordenador para apoyar el aprendizaje de destrezas de bajo nivel. Tras descubrir que a muchos estudiantes les viene muy bien repetir ejercicios básicos de programación en las primeras fases de una asignatura de Ingeniería del software, se introdujo la evaluación formativa automatizada de estas destrezas.

Han desarrollado sistemas que examinan automáticamente y verifican el código del estudiante, facilitándole información inmediata acerca del rendimiento de su código. Esto se ha traducido en un notable aumento del aprendizaje de estas destrezas prácticas. El equipo también utiliza de forma rutinaria herramientas de software de detección de plagios que analizan el código y destacan las coincidencias y los grados de coincidencia entre los trabajos entregados por los alumnos a efectos de evaluación sumativa.

En los niveles superiores, las tareas de programación no están especificadas de forma tan rígida, permitiendo a los estudiantes que sean más creativos (por ejemplo, desarrollando un juego de aventuras o creando un sitio web interactivo). Aquí, se anima a los estudiantes a que se ayuden mutuamente y evalúen formativamente los programas de sus compañeros. Un test práctico de programación con limitación de tiempo garantiza que los estudiantes consideren la colaboración con una oportunidad formativa.

Hoy día hay formas sofisticadas de utilizar los ordenadores en la evaluación de las destrezas prácticas. Un campo interesante es el apoyo al trabajo en grupo, la evaluación a cargo de los compañeros, la autoevaluación del trabajo de grupo, y la facilitación de las evaluaciones entre niveles<sup>2</sup>.

Los foros de diálogo, los de la web y otras aplicaciones de la red que permiten el “diálogo” escrito entre grupos de estudiantes pueden ser muy útiles al facilitar vías verificables y evaluables de diálogo en el trabajo en equipo. Las aportaciones de los estudiantes a la generación de ideas, la planificación y otras discusiones de equipo pueden leerse y evaluarse. Esto es particularmente útil cuando los equipos están geográficamente dispersos y se comunican exclusivamente a través del foro de diálogo.

A continuación, presentamos algunos consejos sobre el uso formativo de la evaluación asistida por ordenador. Estos consejos (Brown y cols., 1999) dan cierta orientación inicial acerca de la utilización de la evaluación asistida por ordenador:

- *Piense en el modo de asegurar la igualdad de condiciones en la aplicación de los*

tradicionales. Por ejemplo, a veces, las limitaciones de recursos pueden obligar a que los estudiantes hagan la prueba en diferentes lugares y en distintos momentos. Se corre siempre el riesgo de que el ordenador falle durante una prueba y, si no ha sido posible aislar el laboratorio, de que algunos estudiantes accedan a los recursos subrepticamente durante una prueba a través de internet.

- *Tenga en cuenta los problemas de vigilancia en las pruebas por ordenador.* La disposición física de muchas aulas multimedia implica que los estudiantes puedan ocultarse con frecuencia tras los ordenadores y saltar entre aplicaciones sin que los profesores se den cuenta. No siempre es posible reorganizar la distribución de un aula de este tipo para una prueba y, en consecuencia, es importante asegurarse de que haya suficientes vigilantes.
- *Elabore un gran banco de preguntas de examen y considere la posibilidad de seleccionar un subconjunto diferente para cada estudiante.* Si no es posible convocar a todos los estudiantes para que hagan simultáneamente un test por ordenador en la misma aula, asegúrese de disponer de un gran banco de preguntas de examen, a partir del cual elaborar tests similares pero diferentes para distintos grupos de estudiantes.
- *Asegúrese de que los estudiantes que se presenten a un test por ordenador estén correctamente identificados.* Es particularmente importante verificar la identidad de los estudiantes que se presentan a un test por ordenador, pues no se entregan manuscritos y su identificación no puede comprobarse a posteriori. El documento de identificación con fotografía es útil, pero debe comprobarse con el número de cada estudiante para evitar suplantaciones.

# 8

---

## Evaluar los productos y los artefactos creados en un estudio o en un taller

La evaluación de artefactos o producciones son fundamentales en muchas asignaturas de carácter técnico. En algunos campos, es necesario evaluar la precisión técnica; en otros, la creatividad o la originalidad y, en otros, lo importante es la evaluación del proceso de producción más que el artefacto en sí mismo.

### **Evaluar la precisión técnica**

---

En una asignatura de Metal y Mecánica, puede pedirse que los estudiantes hagan una pieza de metal torneado o suelden una junta en el taller. A los estudiantes de una asignatura de Fontanería puede pedírseles que instalen un inodoro durante una clase. Se prevé que los electricistas estén acostumbrados a las instalaciones eléctricas y al diseño de las mismas. Los estudiantes de Moda deben ser capaces de demostrar sus capacidades para cortar tejidos y preparar patrones.

Antes de que se generalizase el uso de los programas de diseño asistido por ordenador (CAD), se exigía tanto a los estudiantes de Arquitectura como a los de Ingeniería unos niveles elevados de competencia en Dibujo Técnico. En algunos de estos campos, se valora mucho la creación de artefactos de gran precisión. En otras áreas, es más importante demostrar un conocimiento profundo de las técnicas necesarias para producir el artefacto. En otras palabras, a veces tendremos que evaluar técnicamente el artefacto y, en otras ocasiones, deberemos evaluar las técnicas utilizadas en la producción del artefacto. Es muy importante que establezcamos cuál de estos es nuestro objetivo, o si son los dos, antes de diseñar nuestra evaluación.

Cuando el núcleo de la experiencia es la evaluación de la competencia técnica, es importante que los estudiantes tengan bastantes oportunidades de practicar, que la información sobre su elaboración sea oportuna y frecuente para facilitar la corrección de los errores, y que tengan acceso frecuente a ejemplos de lo que realmente constituye una buena práctica.

### **Evaluar la creatividad**

---

Una de las áreas más complejas de la evaluación está en el campo del juicio estético. La naturaleza del proceso de evaluación es muy diferente cuando las decisiones de evaluación no se toman tanto sobre la base de lo correcto y lo erróneo, como ocurre en el caso de las matemáticas (de bajo nivel), sino sobre aspectos como la originalidad, la creatividad y la belleza. Aunque los profesores de estos campos corrigen los trabajos y remedian los errores, como haría cualquier otro profesor, es más probable que su trabajo a la hora de evaluar determinados artefactos o ciertas producciones implique, además, unas valoraciones basadas en su experiencia y su pericia e incluso su gusto. Podemos hablar sobre el corte o el acabado de un artículo de moda, si el objetivo consiste en obtener una prenda sin defectos, pero, si el efecto deseado requiere dobladillos deshilachados y un corte desigual, hace falta un valor de base diferente.

Una escultura poco complicada puede considerarse técnicamente correcta, pero carente de atractivo estético, mientras que la precisión anatómica y el acabado liso de la soldadura no se consideran prerrequisitos de obras destacadas de genios reconocidos como Henry Moore o Anthony Gormley.

Cuando la creatividad es un factor importante de una evaluación, conviene que la subjetividad se haga explícita en el juicio. La evaluación a cargo de un tribunal, en vez de individual, puede servir para contrarrestar de alguna manera los efectos del gusto personal.



### **ESTUDIO DE CASOS 8.1**

En una asignatura troncal en el Institute for Enterprise, de la Leeds Metropolitan University, se anima a los estudiantes para que empleen sus destrezas creativas y técnicas para crear un nuevo producto, de sus áreas de conocimiento, comercialmente viable, sea una solución de software, una obra musical o un nuevo dispositivo tecnológico. Un módulo paralelo imparte destrezas empresariales y pide a los estudiantes que evalúen la factibilidad del producto, ideando un plan de negocio para determinar si su producto tiene mercado.

La calificación se otorga a ambos módulos conjuntamente y la evaluación no solo corre a cargo del profesorado universitario, sino también de un tribunal de evaluadores externos que asisten a la exposición final. Pueden conseguirse calificaciones elevadas gracias al pensamiento creativo y a un sólido análisis de negocio y, en consecuencia, si el resultado o el producto del primer módulo no tiene una base de clientes o un mercado, eso no impedirá que el estudiante obtenga buenas calificaciones.

El carácter simbólico de esta evaluación está pensado para estimular a los estudiantes para que aprovechen ambas asignaturas para asegurarse

de que su producto se cree teniendo presentes las limitaciones de costes de manufactura o de distribución.

## **Evaluar la originalidad**

---

Juzgar si una creación demuestra originalidad es muy complicado. Los objetos naturales o desechados constituyen a menudo elementos significativos en las obras de arte, y evaluar su uso es complejo.

Duchamp utilizó con ingenio una taza de urinario como una obra de arte original y Picasso combinó elementos de una bicicleta para representar un toro, estos usos son indiscutiblemente producciones originales. Se puede hacer otros usos de estos elementos, pero, ¿hasta qué punto podrían considerarse usos originales?, porque aunque sean usos nuevos del mismo objeto, la idea “original” era el uso diferente de ese objeto.

Pueden surgir dificultades cuando un estudiante cree que lo que está haciendo es original, sin percatarse de que ya alguien lo ha hecho antes en un campo que el evaluador conoce bien, pero no el estudiante. En la actual época posmoderna, en la que citar la obra de otros es útil, a veces resulta muy difícil trazar la línea entre el homenaje y el plagio, la cita y la copia, sobre todo dado que la intencionalidad es muy difícil de evaluar.

Desde el momento en que el muestreo<sup>3</sup> forma parte de la cultura musical dominante y la publicidad hace uso frecuente de una amplia gama de referencias culturales, es difícil dar con el origen de la inspiración artística.

Una orientación clara con respecto a la práctica aceptable y la adecuada supervisión de los estudiantes durante el proceso de desarrollo puede servir de garantía para evitar el plagio no intencionado.

## **Otros aspectos importantes a evaluar**

---

La producción colectiva no es rara en el terreno artístico y, sin embargo, a los sistemas de educación superior les resulta difícil a menudo evaluar artefactos producidos por más de una persona. Por ejemplo, puede ser difícil delimitar el rendimiento individual en una instalación hecha en colaboración, en una película o en un mural diseñado y producido de manera conjunta. No obstante, para que nuestros sistemas de evaluación sean auténticos, tienen que ser capaces de acomodarse a los medios artísticos de producción tal como se experimentan en el mundo real.



### **ESTUDIO DE CASOS 8.2**

Los estudiantes matriculados en el grado de Producción de Televisión de la Bournemouth Media School trabajan en grupos para producir

proyectos de TV según la práctica habitual en la industria.

La dinámica de grupo opera en dos niveles: la responsabilidad compartida con respecto a la tarea y el modelo jerárquico de la industria de director, productor, cámara, etc., con diferentes niveles de responsabilidad técnica y/o creativa.

Los estudiantes son evaluados por tres medios: una calificación compartida por el producto final, un análisis de producción individual del proceso y del producto final, y la evaluación a cargo de los compañeros, utilizando una herramienta de evaluación en línea por los compañeros, que engloba el aprendizaje evolutivo, formativo, la retroinformación y la evaluación sumativa.

Los ensayos de defensas de tesis, exámenes finales orales y de trabajos en grupo son útiles a menudo para aclarar la medida y el carácter de las aportaciones individuales, sobre todo cuando el profesor permite que los estudiantes dialoguen con libertad entre ellos acerca del proceso colectivo.

Los enfoques inclusivos de la evaluación pueden plantear ciertas cuestiones cuando se aplican a la producción de artefactos. Los estudiantes discapacitados pueden tener que hacer frente a retos especiales en la producción de artefactos que requieran, por ejemplo, destreza manual, y hay que hacer unas adaptaciones razonables que, sin embargo, mantengan el nivel requerido y la consecución de los objetivos del aprendizaje del programa.

Como en otras formas de evaluación, es imprescindible que todos los estudiantes reciban unas orientaciones claras acerca de los resultados del aprendizaje exigidos por un programa de estudios que requiera la producción de artefactos. El enunciado de la tarea ha de ajustarse clara, completa y constructivamente a estos resultados especificados, sin señalar lo que hay que hacer paso a paso, que aquí sería especialmente inadecuado. Cuando los estudiantes trabajan en el terreno estético, la norma, con frecuencia, es la actividad independiente y, a menudo, la retroinformación constructiva y formativa es el principal medio para guiar el aprendizaje.



### **ESTUDIO DE CASOS 8.3**

En un enfoque de la evaluación de artefactos, utilizado por una de las autoras de este libro, los estudiantes trabajan en equipos de cinco con unas instrucciones para diseñar y producir un artefacto a partir de los mismos recursos (limitados). Los equipos compiten para ganar un concurso imaginario.

La evaluación se lleva a cabo mediante una exposición en la que cada equipo dispone de un stand para exhibir su producción. Durante la

exposición, un gran número de evaluadores diversos (profesores, personal de administración de la facultad, invitados de otras facultades, empresarios locales y otros visitantes externos) visitan a los equipos. Cada evaluador pasa un máximo de tres minutos en cada stand. En consecuencia, los estudiantes preparan una breve intervención oral para explicar y justificar su producto y convencer a cada evaluador de que forman el equipo más creativo, innovador y técnicamente competente, y de que deben adjudicarle el concurso.

Los estudiantes conocen bien la hoja de retroinformación de la exposición que cumplimentan los evaluadores.

Las ventajas del enfoque esbozado en el estudio de **casos 8.3** son:

- Los estudiantes desarrollan competencias básicas en el trabajo en equipo, la gestión de proyectos y las destrezas de presentación.
- El gran número de evaluadores garantiza que los estudiantes no se vean injustamente afectados por el gusto subjetivo de un examinador individual.
- Los estudiantes manifiestan que la experiencia les resulta agradable.
- Facilita una evaluación auténtica. Con frecuencia, los campos creativos son muy competitivos y es necesario que los estudiantes sean capaces de causar una impresión inmediata (por ejemplo, en las tecnologías creativas, como la programación de juegos de ordenador, es práctica corriente que los estudiantes de último curso elaboren anuncios de 30 segundos en DVD o CD para enviarlo masivamente a posibles empleadores futuros).
- Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de los diversos enfoques y creaciones de los otros equipos.
- La necesidad de que los estudiantes justifiquen su producción garantiza que reflexionen sobre sus elecciones.
- La evaluación es relativamente poco exigente, basada *explícitamente* en la impresión personal (de un gran número de evaluadores individuales).
- La evaluación es eficiente. Cada evaluador puede valorar hasta 20 equipos por hora (aunque hace falta un gran número de evaluadores).
- En la retroinformación a los estudiantes, pueden incluirse las hojas auténticas de los evaluadores (**figura 8.1**), lo que permitirá a cada estudiante reflexionar sobre las opiniones que estos han expresado.

## **Consejos para evaluar la elaboración de productos y artefactos**

---

Consejos sobre la evaluación de la producción de artefactos o producciones diversas:

- *Aclarar bien el nivel de logro que se requiere.* Ayudar a los estudiantes a comprender el nivel de capacidad básica exigido, con ejemplos reales para comparar, siempre que se pueda.
- *Cuando enseñe a los estudiantes a hacer algo en el contexto de su orientación formativa, evite hacerlo por ellos, aunque le resulte muy tentador.* Para una persona experta, puede ser muy frustrante ver los apuros que pasa un principiante, pero, cuando se requiere competencia, los estudiantes necesitan que se les apoye mientras cometen muchos errores antes de que puedan convertirse en expertos. Es fácil que se desanimen si el experto hace con facilidad aparente lo que a ellos les cuesta mucho.
- *Si la producción de artefactos forma parte del programa de aprendizaje, deje muy claro hasta qué punto es decisiva la competencia.* Para que los estudiantes adquieran experiencia de los procesos industriales, por ejemplo, unos niveles elevados de competencia pueden ser menos importantes que el hecho de la experiencia misma.
- *Facilite instrucciones informativas sobre la tarea.* Haga que los estudiantes comprendan las expectativas del programa en términos de originalidad y lo que eso significa en este contexto particular. Para eliminar ambigüedades, ponga ejemplos prácticos siempre que pueda.
- *Asegúrese de que las críticas y otras formas de retroinformación formativa se centren en el trabajo y no en la persona.* Es esta una práctica recomendable en todas las formas de evaluación, pero sobre todo en los campos en los que es probable que los estudiantes tomen la información como algo muy personal, como juicios de su valía personal.

**Figura 8.1.** Hoja de información sobre la exposición que cumplimentan los evaluadores

## HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE LA EXPOSICIÓN

Nombre del evaluador: .....

Identificación del evaluador: .....

Nombre del equipo: .....

	Excelente ←————→ Sin pruebas 5      4      3      2      1      0					
<b>Creatividad</b> ¿El uso de los materiales es interesante?						
<b>Originalidad</b> ¿El artefacto es diferente?						
<b>Justificación</b> ¿Las intervenciones verbales y las respuestas a las preguntas explican las razones?						
<b>Total:</b>						

Puntuación total (máximo 15):

Comentarios para los estudiantes:

- *Aproveche la diversidad cultural.* Permita que los juicios estéticos tengan en cuenta otras normas culturales distintas de la dominante en la institución evaluadora. Esto puede requerir un considerable trabajo preliminar del evaluador, pero es importante de cara a la inclusividad.
- *Cuando sea posible, pida al estudiante que muestre su artefacto.* Esto permite a los estudiantes destacar aspectos de sus artefactos y explicar el proceso de desarrollo.
- *Cuando sea posible, implique al cliente o usuario final en la evaluación del producto.* Esto es particularmente importante cuando se pretende que el artefacto sea comercial y, en estos casos, quizá puedan considerarse auténticos vehículos de evaluación las subastas u otras clases de ventas.
- *En los ámbitos creativos, considere la posibilidad de contar con tribunales de evaluación.* Las exhibiciones o exposiciones públicas pueden ser convenientes con el fin de que puedan acercarse muchas personas a la obra del estudiante y no dependa de un punto de vista individual.
- *Al evaluar la creatividad y la originalidad, es útil, con frecuencia, hacer que los estudiantes entreguen dibujos y otras pruebas complementarias del diseño y desarrollo del artefacto.* Esto es útil para presentar los fundamentos del artefacto y mostrar también el proceso de creación mediante el que se ha realizado el artefacto o la producción.

# 9

---

## Evaluar interpretaciones y representaciones “en vivo”

Las interpretaciones y representaciones cuando se realizan “en vivo” constituyen una parte significativa de muchos Grados de Artes, como Música, Danza y Arte Dramático. También puede haber elementos de carácter interpretativo en Derecho, Mercadotecnia e Investigación de Mercados y otros grados relacionados con estos, en los que se otorgan calificaciones por actuaciones individuales y/o colectivas específicas de unos momentos y situaciones. Además, a menudo se exige evaluar la interpretación en vivo en determinadas asignaturas profesionales.

### **Garantizar la fiabilidad de la evaluación**

---

Con independencia del contexto, la interpretación “en vivo” es esencialmente efímera y, como tal, puede ser una de las áreas más difíciles de evaluar con justicia. Siempre surgen debates acerca de la importancia relativa de la objetividad y la subjetividad, de la interpretación exacta sobre la creatividad y del producto frente al proceso en la evaluación de la interpretación en vivo. Garantizar la fiabilidad de la evaluación es particularmente problemático al evaluar la interpretación en vivo, pues, por naturaleza, dos interpretaciones nunca serán iguales. Incluso en la evaluación de una única interpretación, los críticos discrepan con frecuencia.

Por otra parte, ¿hasta qué punto es posible evaluar unas interpretaciones individuales que formen parte de una producción compleja e integrada? Y, en una interpretación individual, ¿es deseable evaluar la interpretación de forma holística o analizar por separado diferentes aspectos, con independencia de la totalidad? Los problemas de la originalidad comentados en el capítulo anterior también se aplican aquí. Puede ser difícil evaluar hasta qué punto sea original una aportación dentro de una partitura musical o guión predeterminado, sobre todo cuando el director controla firmemente el desarrollo de la interpretación y quizá no admita de buena gana improvisaciones de virtuoso.

Cuando los estudiantes preparan y presentan su obra original de danza o de música, por ejemplo, puede ser problemático diferenciar entre el homenaje y el plagio. Habrá que guiar cuidadosamente a los estudiantes para que tengan en cuenta los límites de una conducta aceptable. Al diseñar la evaluación, hay que considerar muchas cuestiones y

perspectivas posibles. ¿Estamos evaluando la pieza o la interpretación? ¿Podemos separar la interpretación del guión/coreografía/texto, etc.? ¿Pagaría el público para ver esta interpretación? ¿Emplearía a este o esta intérprete?

Dadas todas las variables y los posibles problemas asociados a la evaluación de la interpretación en vivo, es importante, en primera instancia, desarrollar unos resultados de aprendizaje y unos criterios de evaluación claros como punto de partida para la evaluación. Sin embargo, en las áreas creativas en particular, es necesario a veces reconocer y aceptar interpretaciones que están fuera del marco de referencia de la evaluación.

Es probable que la ansiedad del intérprete desempeñe un papel importante en las evaluaciones y habrá que tener presentes las advertencias relativas al estrés y a la salud mental que mencionamos en el **capítulo 3**. Conviene señalar que no todos los estudiantes de programas relacionados con la interpretación serán intérpretes después de graduarse: pueden dedicarse a la producción, la dirección, la administración y el diseño, por ejemplo.

No obstante, dado que la interpretación ocupará parte importante de la vida laboral de estos graduados, no es prudente ni deseable ser demasiado permisivos. En cambio, debemos hacer todo lo posible por ayudar a los estudiantes.

A continuación, presentamos nueve pasos hacia una evaluación justa de una interpretación en vivo:

1. Asegurarse de que se tomen todas las precauciones relacionadas con la salud y la seguridad y que se haga una evaluación de riesgos.
2. Dar a los estudiantes o negociar con ellos unos criterios claros de evaluación y facilitarles las normas de calificación.
3. Asegurarse de que el ambiente, el local, las luces y el sonido son suficientes y consistentes.
4. Asegurarse de contar con el apoyo técnico necesario cuando sea preciso.
5. Cuando haya que hacer juicios subjetivos, considere la posibilidad de emplear a un tribunal de evaluadores.
6. Dé a conocer de antemano a los estudiantes la configuración del tribunal, siempre que sea posible.
7. En algunas ocasiones, considere la posibilidad de excluir al profesor del tribunal de evaluación con el fin de reducir el efecto halo que lleve a que el juicio se base en el conocimiento antecedente del estudiante.
8. Cuando sea posible, permita a los estudiantes que ensayen en la sala en la que probablemente se los evalúe, con el fin de que se familiaricen con ella.
9. Dé oportunidades para que la retroinformación formativa de desarrollo se anticipe a la interpretación.

## **ESTUDIO DE CASOS 9.1**



Geoffrey Baxter (2004: 130-143), de la University of Ulster, comenta el uso de técnicas de hipnoterapia y de relajación para reducir la ansiedad de los intérpretes y mejorar así la interpretación musical. Los estudiantes participantes en el estudio manifestaron que se sintieron menos ansiosos durante su interpretación, más capaces de concentrarse y mejoraron sus niveles de confianza y seguridad en sí mismos. Parecían más capaces de combatir el diálogo interno negativo y emplearon técnicas de visualización creativa para conseguir que las interpretaciones evaluadas fueran menos estresantes e incluso agradables. "Gran parte de la ansiedad que padecen los músicos en situaciones de evaluación es controlable, por lo que parece que un cambio de actitud puede llevar a una interpretación de mejor calidad y a que la experiencia del intérprete sea también mejor. Muchos estudiantes y músicos creen que su vida artística se hace innecesariamente más difícil a causa de la ansiedad y, aunque la hipnosis no es sustituta del trabajo duro y de la preparación que los músicos dedican a su profesión, puede ayudar a paliar el estrés de la interpretación, atajar los miedos irracionales, reinterpretar la imagen propia, centrar la atención y aumentar la motivación para practicar. El objetivo del tratamiento de hipnosis consiste en dar a los músicos los recursos necesarios para hacer frente a las presiones de la interpretación y asegurarse de estar preparados para una interpretación en la que exploten todo su potencial".

## **Evaluar interpretaciones grupales**

---

La evaluación justa de los estudiantes que trabajan en grupo en la interpretación puede ser particularmente difícil. Cuando se escoge a estudiantes para una representación, inevitablemente, los papeles más importantes se dan a los estudiantes más capaces, que tienen las máximas oportunidades para destacar en comparación con sus compañeros (que tienen que hacer frente al reto de hacer un papel de figurante memorable). Habrá que diseñar unos criterios que tengan en cuenta las oportunidades que tengan los individuos de sacar todo el partido posible a sus papeles.

Muchos programas de interpretación contemplan las representaciones de grupo, en las que los estudiantes comparten papeles o los interpretan en rotación, pero, si la evaluación pretende ser auténtica, sobre todo cuando está implicado un público real, el reparto ha de hacerse con arreglo a las capacidades de cada uno. Dar a los estudiantes unas oportunidades equivalentes, no idénticas, de demostrar sus competencias puede ser muy difícil.



## ESTUDIO DE CASOS 9.2

En el 2º curso del Grado de Teatro, en la University of Leeds, los estudiantes trabajan en grupos de tres para preparar una representación y se les pide que se ayuden mutuamente como intérpretes o ayudantes técnicos. Durante el proceso de tutoría de compañeros, cada estudiante facilita retroinformación electrónica a los demás miembros de su grupo, incluyendo comentarios positivos y recomendaciones para realizar mejoras. Después, cada grupo de tres estudiantes evalúa la presentación final de otro grupo y aplica los criterios comentados. Aunque los comentarios no contribuyen a la calificación final, al final del módulo, se facilita información a los estudiantes. Entre las ventajas de este enfoque están el hecho de destacar los criterios de evaluación y el proceso de evaluación a los estudiantes.

La evaluación de las interpretaciones de los compañeros puede ser complicada, aunque la revisión por los compañeros sea una parte esencial de la capacitación de los estudiantes con el fin de que desarrollen las cualidades de juicio necesarias para mejorar su propia interpretación. Como siempre, es imprescindible confiar en la evidencia del rendimiento con arreglo a unos criterios claramente especificados, con la ayuda de las oportunidades para ver y comentar una serie de modalidades indicativas de cómo puede hacerse.

A veces, en los campos profesionales, en los que la capacidad de trabajar sometidos a presiones es un requisito fundamental, se utilizan programas de actividad simulada, por ejemplo, en la evaluación de la abogacía o de la cirugía. Es buena idea grabar estas actividades y no solo con fines de aseguramiento de la calidad, sino también para permitir a los estudiantes que reflexionen sobre su actuación, a través, quizá, de diarios reflexivos.



## ESTUDIO DE CASOS 9.3

Mark Pulman (2004: 75) comenta que utilizó la evaluación entre compañeros, con interpretaciones de grupos musicales, de manera que unos tribunales de estudiantes de tercero y, a veces, de segundo curso evaluaran las actuaciones vespertinas en directo de alumnos de primero, siguiendo las prácticas y el entrenamiento para dar información sobre la actuación a los compañeros. Los encuentra comprometidos y con un enfoque profesional, siendo raramente necesaria la intervención moderadora del profesor, y tanto los estudiante evaluados como los evaluadores se benefician de la experiencia.

Al diseñar una estrategia de evaluación de una materia de carácter interpretativo a nivel

de grado, hay que buscar el equilibrio entre los elementos prácticos y teóricos del programa de estudios. Los trabajos escritos y las actuaciones han de ser complementarios, de manera que el trabajo intelectual respalde la actividad. Es probable que sean útiles los comentarios reflexivos en los que los estudiantes puedan analizar, sintetizar y evaluar sus propias actuaciones y las de los demás, y situarlas en el contexto de sus estudios. Sería bueno que los responsables de los procesos de validación y aprobación de esos programas exigieran una “dieta mixta” de métodos y enfoques de evaluación para garantizar la validez y el rigor. No obstante, los trabajos escritos formales deberían ajustarse a la finalidad del programa, en vez de incluirlos de forma arbitraria. El trabajo escrito debe ser difícil y exigente, pero siempre relevante para la disciplina y el contexto.



#### **ESTUDIO DE CASOS 9.4**

El primero de cuatro módulos de práctica teatral comunitaria de la carrera teatral en la University of Ulster, exige que los alumnos interpreten dentro de un grupo. Por la actuación, los estudiantes reciben una calificación de grupo. Después, se evalúa individualmente a cada estudiante de acuerdo con su capacidad para autoevaluar la interpretación de su grupo y para evaluar la actuación de otro grupo. La evaluación final del módulo requiere que el estudiante redacte un ensayo reflexivo.



#### **ESTUDIO DE CASOS 9.5**

David Walters, de la Liverpool Hope University (Hunter, 2004), comenta el carácter insatisfactorio de la evaluación de la interpretación cuando dos estudiantes obtienen la misma nota final, a pesar de que uno haya hecho pocos progresos individuales desde su alto nivel inicial y otro haya progresado a pasos agigantados. Esto le llevó a prestar más atención a la evaluación del proceso de manera que le permitiese seguir y recompensar el valor añadido. Utilizó una modificación del Ideal Self Inventory (ISI) de Lin Norton para ayudar a los estudiantes a valorar su propia evolución, con la esperanza de que una mayor autoconciencia los ayudase a alcanzar objetivos personales más elevados. Los estudiantes también utilizaban con regularidad unos diarios de práctica revisados que marcaban el carácter y el contenido de los seminarios y talleres semanales de interpretación. Conviene señalar que el procedimiento de hacer que los estudiantes se valoraran a sí mismos en una escala de

siete puntos en relación con los elementos ideales y no ideales de la interpretación dio como resultado una considerable divergencia entre los puntos de vista del profesorado y de los alumnos acerca de los criterios más importantes.

## **Consejos para evaluar interpretaciones “en vivo”**

---

He aquí algunos consejos acerca de como evaluar las destrezas y habilidades de interpretación “en vivo”:

- *Haga todo lo posible para asegurar la equivalencia en la experiencia de evaluación.* Inevitablemente, las interpretaciones nunca serán idénticas, pero el procedimiento de evaluación debe aspirar a tratar a los estudiantes con justicia y de forma comparable.
- *Considere la posibilidad de ofrecer múltiples oportunidades de evaluación.* Es probable que los tipos de destrezas que se evalúan se utilicen en muy diversas ocasiones durante la carrera de un graduado; en consecuencia, piense en observar y revisar la interpretación en varias ocasiones para garantizar la consistencia de su rendimiento.
- *Escoja el mejor método de registrar la interpretación.* Esto puede significar literalmente grabar en vídeo o en audio, pero también puede incluir notas del evaluador (con o sin formulario), notas de compañeros o autorreflexiones, quizá con refrendo del profesor.
- *Anime a los estudiantes a ver sus propias actuaciones en vídeo o digitalmente.* Esto permite a los estudiantes hacer juicios realistas y precisos acerca de cómo se desenvuelven en la medida en que reciben orientaciones de ayuda. Tenga en cuenta que es muy fácil también que los estudiantes excesivamente autocríticos se desmoralicen al observarse, tal como ellos lo ven, haciéndolo todo mal.
- *Estimule la reflexión formativa.* Puede animarse a los estudiantes a que se centren en los medios potenciales para mejorar y descubran técnicas que precisen más ensayo.
- *Conserve sistemáticamente muy buenos registros.* Necesará conservar pruebas de rendimiento para los procedimientos de aseguramiento de la calidad y de moderación, y esto puede ser difícil si son muchos los estudiantes implicados. Piense en la mejor manera de almacenar y recuperar la evidencia (en forma material tangible o digitalmente) antes de empezar.
- *Clarifique los puntos de referencia y los estándares de rendimiento.* Trabaje con otros evaluadores para articular lo que se considere el umbral de rendimiento y cómo reconocer un rendimiento suficiente, bueno o sobresaliente en el ejercicio evaluado.

- *Esfuércese por conseguir una buena fiabilidad a lo largo del tiempo de evaluación.* Si tiene que evaluar a gran cantidad de estudiantes que demuestren sus destrezas prácticas durante varios días (o semanas), tendrá que asegurarse de que sus estándares no bajan ni suben a medida que el proceso de evaluación lo vaya agotando.
- *Tenga en cuenta las consecuencias de lo que supone una pérdida de anonimato para sus calificaciones.* Es raro que las tareas prácticas puedan calificarse de forma anónima (como ocurre con la mayoría de los trabajos escritos). Ponga especial cuidado con respecto al sesgo potencial al evaluar a estudiantes que conozca bien.
- *Esté atento al efecto halo.* Precisamente por el hecho de que un estudiante suela interpretar bien, tenga cuidado para no calificar excesivamente bien la actividad que esté presenciando en el momento que evalúa. Igualmente, no desestime una interpretación excepcional de un estudiante normalmente mediocre como si se tratase de una casualidad.
- *En el trabajo que evalúe, tenga en cuenta la importancia relativa de los logros individuales y grupales.* Idee unos criterios de calificación que reflejen lo que quiere que consigan sus alumnos, ya se trate de un trabajo colaborativo y de mutuo apoyo (como en la interpretación teatral) o una acción idiosincrásica, individual (como en una competición de alegatos de abogados).
- *Cuando utilice las respuestas del público como elemento del proceso de evaluación, mantenga la sencillez del procedimiento.* No pretenda que el público haga juicios complejos y sofisticados basados en múltiples criterios. No puede pensar que los instruirá y entrenará como evaluadores, así que empléelo como un elemento de un enfoque de la evaluación con muchos actores, en paralelo con los juicios del profesor y de los compañeros.

# 10

---

## Evaluar los procesos

### ¿Por qué evaluar los procesos?

---

Con el cambio de enfoque de un currículo centrado en lo que se enseña, en el que la evaluación del contenido es de máxima importancia, a otro centrado en lo que se aprende, es inevitable que la evaluación del proceso salte a primer plano, sobre todo cuando parte del papel del evaluador en educación superior consiste hoy en día en presentar pruebas de la empleabilidad de los estudiantes que se gradúan. Los empleadores no solo quieren que se les garantice que los graduados a los que empleen dominen las disciplinas escogidas, sino también que aporten al centro de trabajo una serie de competencias que les permitan encajar en los equipos de trabajo en el contexto laboral.

Estas competencias deseables varían de un tema a otro, de un contexto a otro y de un país a otro, pero, en general, incluyen las capacidades de:

- Comunicarse eficazmente, tanto de forma oral como por escrito.
- Trabajar como miembro de un equipo, demostrando tanto liderazgo como capacidad de seguir a otros.
- Demostrar la capacidad efectiva de buscar y utilizar información procedente de distintas fuentes.
- Hacer uso de los datos y tener capacidad de cálculo.
- Utilizar las tecnologías de la información existentes y emergentes.
- Mostrar iniciativa y creatividad.
- Administrar el tiempo y las capacidades personales.
- Ser un aprendiz permanente, comprometido con mantenerse al día y desarrollarse profesionalmente.

Para ser realmente eficaz, hay que demostrar que estas competencias no están separadas del conocimiento de la materia, sino que lo incluyen, de lo que depende crucialmente su aplicación en contextos reales.

Inevitablemente, la evaluación de estos tipos de destrezas requiere enfoques diferentes de los utilizados para evaluar contenidos temáticos aprendidos. El interés por el *cómo* y el *por qué*, así como por el *qué*, lleva a la evaluación del proceso tanto como a la del

producto, por ejemplo, demostrando cómo se llega a una solución, qué alternativas se consideraron y se rechazaron, qué metodologías se utilizaron para conseguir un determinado resultado y, muy en concreto, con frecuencia, cómo han trabajado unas personas con otras para lograr los resultados obtenidos.

## **Cuándo evaluar los procesos**

---

En áreas como la práctica clínica o el trabajo social, hace mucho tiempo que la evaluación de procesos se considera como un aspecto crítico y establecido de la evaluación. En medicina y en otros campos relacionados con la salud, por ejemplo, los exámenes clínicos objetivos y estructurados (ECO) ya comentados, que comprueban las capacidades de los estudiantes para llevar a cabo una serie de actividades prácticas en condiciones de tiempo limitado, están bien encajados en los programas, de manera que permiten que el profesorado confíe en la destreza relacionadas con la materia. Del mismo modo, en topografía, se pide a los estudiantes que lleven a cabo actividades realistas utilizando en el campo el equipamiento topográfico para ejemplificar unas capacidades que serán transferibles a contextos reales. En otras áreas, se acepta que la calidad del resultado o producto, por ejemplo, una traducción precisa de otra lengua o la elaboración de un plan de negocio bien meditado, es evidencia suficiente de que se han puesto en práctica unos procesos adecuados y relevantes. Ciertamente, en muchos contextos del mundo real, reina el argumento de que la actuación puede y debe juzgarse según el producto final.

Aunque a veces sea crítico evaluar el proceso, en algunos contextos, solo el producto se presta a la evaluación. De hecho, hay quienes dicen que la tendencia a definir el grado universitario haciendo demasiado hincapié en la capacidad de utilizar unos procedimientos adecuados, a expensas de la posesión de los conocimientos y la capacidad de producir resultados relevantes para la disciplina de que se trate, es peligrosa. En el caso de un programador informático, por ejemplo, es discutible el valor de la capacidad de cumplir con los procedimientos, dado que es crucial la demostración de los conocimientos básicos y la comprensión de los sistemas.

Cuando, como profesores, nos toque evaluar los procesos, tenemos que considerar cuidadosamente qué ventajas tiene para el estudiante o para la sociedad prestar atención a la evaluación del proceso en vez de al resultado conseguido. Es importante, en todo caso, tener muy claro lo que evaluamos -resultado o proceso-, así como un fundamento claro de la decisión, en vez de asumir sistemáticamente que la evaluación de los procesos es esencial en todos los casos.

## **Utilizar la evaluación para conocer a nuestros estudiantes**

---

Hoy día, no es raro que circulen mensajes de correo electrónico por los departamentos universitarios preguntando: “¿Conoce alguien a este estudiante?” En muchas instituciones de educación superior ya no es posible, si es que lo ha sido alguna vez, que los profesores pasen el tiempo suficiente con cada uno de sus alumnos como para poder hacer juicios sobre su actitud o su enfoque de la materia. Los grupos numerosos, las exigencias ajenas al campus (sobre todo, la necesidad de muchos estudiantes de trabajar en empleos remunerados además de estudiar) y el paso a los estudios a distancia (*e-learning*) han reducido el tiempo de contacto directo.

Coincide esto con un movimiento orientado al aprendizaje estratégico. Una consecuencia de ello es que puede que, en el peor de los casos, se vea a los estudiantes como una masa, en gran medida indiferenciada, de la que se reciben trabajos anónimos que se corrigen, sin una interacción interpersonal significativa. No obstante, sabemos que esa interacción puede ser crucial para la motivación, el éxito y la fidelización del estudiante.

Si nuestro conocimiento de los estudiantes se reduce a la evaluación de los resultados y si las presiones externas llevan a que haya más estudiantes que adoptan enfoques estratégicos de sus estudios, es probable que estos estudiantes centren sus energías en alcanzar simplemente el resultado que vaya a evaluarse. En consecuencia, para ellos debe de ser tentador aprovechar las oportunidades que tengan de saltarse etapas de proceso no evaluadas.

## **Evitar el plagio**

---

Se ha escrito mucho (por ejemplo, Carroll, 2005) sobre el aumento del número de estudiantes de educación superior que copian sus trabajos, bien por ignorancia de lo que es o no aceptable, o por razones más indignas. Se han propuesto diversas estrategias (McDowell y Brown, 2001), pero la más eficaz es hacer que los trabajos sean difíciles de copiar. Una forma de hacerlo es *centrarse menos en el producto y más en el proceso*. Si se pide a los estudiantes que muestren el progreso de su trabajo (que se evaluará) o el logro colectivo, es menos probable que compren los trabajos o que los descarguen de la web y los hagan pasar como propios.

Se dice que el plagio va en aumento en la educación superior (Carroll, 2005). Al ser cada vez más fácil para los estudiantes obtener materiales y traficar con productos acabados a través de los medios digitales, internet, la fotocopia y el escaneo, a algunos de ellos les resulta más atractivo sortear las diversas fases del proceso de elaboración de un buen trabajo.

En consecuencia, una razón del interés cada vez mayor en la educación superior de evaluar los procesos es averiguar cómo se ha llegado a un determinado resultado y asegurarse de que el trabajo que se evalúa es realmente del estudiante. El incremento del trabajo en grupo en muchas asignaturas de la educación superior ha llevado a unos problemas similares para los profesores a la hora de averiguar el origen del producto o

resultado final de un grupo. No siempre queda claro qué ha aportado un estudiante concreto al producto del grupo, ni siquiera si ha aportado algo.

Se ha escrito mucho sobre la evaluación del trabajo de grupo (Brown y cols., 1994). En un libro anterior de esta colección sobre la enseñanza en pequeño grupo, Kate Exley y Reg Dennick (2004) comentaban cuatro enfoques básicos de la evaluación que pueden utilizarse para evaluar a los estudiantes que trabajan en grupo: evaluación individual, asignación de la misma nota, asignación de nota dividida y autoevaluación de las destrezas de trabajo en equipo. Cada uno de estos enfoques presenta sus problemas, pero lo más importante es que tanto el profesor como los estudiantes saben perfectamente qué método se va a utilizar y por qué.

Si hay que evaluar la contribución individual, es importante que los criterios estén claros desde el principio. También es importante que el profesor tenga en cuenta que el tipo de enfoque de evaluación adoptado determinará en muchos sentidos la naturaleza de la aportación del estudiante al proceso de grupo. Muchos estudiantes equiparan lo que se valora con lo que se evalúa y, cuando el profesorado juzga importante el proceso, este debe ser evaluado explícitamente.

La evaluación del proceso debe ser una de las evaluaciones más exigentes para los profesores, tanto respecto al tiempo como a los recursos empleados. La principal dificultad para evaluar los procesos es la logística de una evaluación exacta y justa de una actividad que, por definición, puede llevar mucho tiempo.

## **Cómo diseñar la evaluación**

---

Si la evaluación está mal diseñada, la carga que supone para el profesorado será excesiva, por lo que tenemos que asegurarnos de que se plantee bien desde el principio y esto significa normalmente que las personas no están en la mejor situación para hacerlo solas, dado que los comentarios de los compañeros tienen un valor incalculable para prevenir errores de diseño.

Puede que no sea posible diseñar una evaluación de proceso solo por el profesor. Si llegamos a la conclusión de que es imposible medir con precisión el proceso, tendremos que plantearnos las preguntas siguientes:

- ¿Debe medirse el proceso?
- ¿Quién está en mejores condiciones para medir el proceso?
- ¿Cuál es la mejor manera de evaluar el proceso con las limitaciones que se nos imponen?

El profesor tiene a su disposición una serie de enfoques para asegurarse de que la evaluación sea todo lo válida y fiable posible.

En primer lugar, es más conveniente y/o más práctico, implicar a otros en la evaluación. Principalmente, podría incluirse a los mismos estudiantes y a los compañeros

de los estudiantes, pero también puede incluirse a otros agentes, como los estudiantes de otros cursos de la misma carrera o de otras carreras, además de empleadores, clientes y otras personas interesadas.

En segundo lugar, quizá no sea necesario observar y evaluar todo el ciclo del proceso de un trabajo. Un muestreo, el uso de exposiciones orales e incluso exámenes escritos en los que se hagan preguntas sobre el proceso constituyen posibles alternativas a la observación.

En cada caso, debemos preguntarnos quién está en mejores condiciones para evaluar el proceso en un contexto determinado y permitir, si es factible, que la evaluación la haga ese agente mejor situado, con el profesor como moderador. Esto puede ser más eficiente y más fiable que la observación por parte del profesor en solitario. Sea cual sea el enfoque que se adopte, conviene que el sistema de evaluación sea lo más sencillo posible, pues, si tiene demasiados componentes distintos, será difícil llegar a una nota final.

El resto de este capítulo revisa con más detalle varios enfoques posibles para la evaluación de procesos.

## **La evaluación a través de exámenes**

---

Estos exámenes siguen utilizándose mayoritariamente para evaluar destrezas prácticas, sobre todo porque son relativamente fáciles de administrar y de controlar y porque los correctores conocen bien el formato y saben lo que se les pide. Muchos creen que este es el mejor medio por el que puede darse a los estudiantes una experiencia justa de valoración y, desde luego, las corporaciones profesionales y académicas los valoran.

Sin embargo, normalmente, no son el mejor método para hacer una evaluación de las destrezas prácticas, sobre todo si piden a los estudiantes que escriban sobre algo, en vez de que demuestren su capacidad. En el mejor de los casos, esto solo será un sucedáneo de la auténtica evaluación. Además, aunque suele considerárselos como un antídoto contra el plagio, en los exámenes escritos siguen existiendo las trampas. Otros argumentos contra ellos son que el ambiente en que se realizan está marcado por la presión, a diferencia de la mayoría de las experiencias en las que se manifiestan las destrezas prácticas, y que este formato perjudica considerablemente a algunos estudiantes, por ejemplo a los que tienen dislexia o dificultades visuales.

No obstante, algunos contextos requieren su uso, dentro de una “dieta mixta” de evaluación. Si tenemos que utilizar los exámenes escritos para evaluar destrezas prácticas, debemos asegurarnos de que las expresiones utilizadas en el diseño de las preguntas y en el encabezamiento estén bien redactadas. Las preguntas abiertas, a diferencia de las cerradas, dan auténticas oportunidades de respuesta y quienes ponen estos exámenes deben plantearse qué tratan de conseguir al decidir el número y el tipo de preguntas (de ensayo, de respuesta corta, mapas mentales, diagramas, cálculos).

Cuando no sea necesario utilizar exámenes con límite de tiempo y preguntas desconocidas, pueden emplearse algunas variantes para evaluar eficazmente las destrezas

y la práctica. Desarrollamos algunas posibilidades en los siguientes apartados.

### **Ejercicios de simulación de actividades profesionales**

Son un medio de evaluar la capacidad de los estudiantes para priorizar y trabajar con documentación desconocida, emulando situaciones de trabajo del mundo real de un contable o un jefe de enfermería de un hospital que encuentre una carpeta de documentos del correo de la mañana y tenga que decidir qué hacer con ellos.

Normalmente, al principio del examen, se entrega a los estudiantes un paquete de documentos variados, pero ninguna una hoja de preguntas, de manera que el examen empieza con un tiempo dedicado a la lectura y ordenación. Pasado un intervalo de unos 15 minutos, se presenta la pregunta principal del examen, por ejemplo: “Prepara un balance de comprobación de la empresa x” o “Diseña un plan de tratamiento para el paciente y”. A continuación, se espera que los estudiantes empiecen a elaborar la respuesta. En el transcurso del examen, pueden presentarse a intervalos otros datos, a medida que la situación vaya cambiando; por ejemplo: “ahora, la empresa z ha ido a concurso de acreedores; ¿cómo influirá esto en la empresa x?” o “ha habido cerca un accidente de tráfico importante; ¿cómo cambiará eso tus planes de organización de enfermería?”

Los ejercicios de simulación de actividades profesionales son útiles para poner a los estudiantes en situaciones parecidas a las de la vida real, que emulan hasta cierto punto la práctica y se han hecho muy populares entre estudiantes y profesores. La preparación de la carpeta de documentos puede requerir mucho trabajo pero, una vez reunidos los materiales elaborados para un grupo, puede utilizarse en cursos posteriores con diferentes preguntas y pequeñas variaciones.

### **Exámenes con el libro abierto**

Son útiles cuando se evalúa el uso que hacen los estudiantes de la información, en vez del recuerdo de la misma, y puede resultar especialmente adecuado para la evaluación de destrezas y de la práctica. Lo normal es que se permita a los estudiantes llevar a los exámenes todos los libros, textos, apuntes para utilizarlos como referencias. Las preguntas se centran en la competencia en el uso de la información y no en su recuerdo. No obstante, los estudiantes necesitarán orientaciones acerca del concepto de los exámenes con el libro abierto pues, en caso contrario, algunos, que no comprendan bien el concepto, pueden limitarse simplemente a copiar textos.

### **Hojas de examen para llevar**

Pueden utilizarse cuando el objetivo es demostrar la aplicación de conocimientos y no su recuerdo. Los estudiantes recogen la hoja de examen a una hora determinada; después, la devuelven con sus respuestas a la hora establecida. Durante el período de

evaluación, pueden visitar bibliotecas, sitios web y utilizar un conjunto de informaciones, incluyendo consultas con jefes o encargados, mentores y compañeros.

Las hojas de examen para llevar presentan una elevada validez, pero las preguntas tienen que formularse cuidadosamente para asegurarse de que los estudiantes se centren en la demostración del dominio de las destrezas. Una desventaja de las hojas de examen para llevar está en la posible dificultad de garantizar que las respuestas sean fruto del trabajo de los estudiantes, pues este se lleva a cabo fuera de clase, para ello, una vez más, es útil relacionar la cuestión con la propia práctica de los estudiantes.

Las hojas de examen para llevar perjudican a los estudiantes que tienen responsabilidades de ayuda en el hogar o laborales, por lo que hay que tener cuidado para fijar con sensibilidad el momento de la recogida de los trabajos (por ejemplo, evitando las semanas a mediados del trimestre para los estudiantes mayores con responsabilidades de hijos a su cargo).

## **Exámenes orales**

En algunos países, son mucho más utilizados que los demás tipos de exámenes y pueden ser muy útiles para evaluar destrezas y prácticas en un contexto de examen, ya que dan oportunidad de poner a prueba a los estudiantes uno a uno, de probar a cada persona en una situación de la vida real y dan ocasión de demostrar la comprensión de la materia.

Normalmente, se hacen preguntas al estudiante para que demuestre su comprensión de las bases teóricas del trabajo práctico y para que explique el proceso de desarrollo del artefacto o de su interpretación. No obstante, pueden perjudicar a algunos estudiantes y plantearles problemas a los que proceden de ambientes culturales en los que la interacción cara a cara, sobre todo entre personas de distinto género, puede ser problemática.

## **La observación**

---

Evaluar las destrezas en un proceso, observando cómo se ejemplifican y juzgar la consecución satisfactoria de los resultados, es una parte reconocida de la evaluación en muchas disciplinas, con la ventaja de la autenticidad, pero con la desventaja de que exige mucho tiempo al evaluador. Además, debemos ser conscientes de que nuestro conocimiento de la persona observada puede colorear, positiva o negativamente, nuestro juicio de la actuación. Es más, se sabe que es probable que el mismo acto de observar afecte al proceso que se observa, dado que las personas tienden a actuar de forma diferente cuando están siendo observadas.

Cuando un proceso se considera crítico para la competencia profesional o para la capacitación profesional, por ejemplo, la capacidad de tratar con sensibilidad a un paciente cuando se está desarrollando un procedimiento clínico, hay pocas alternativas a

la observación (aunque, en este caso, el paciente puede ser muy capaz de participar en la evaluación y en la retroinformación).

En algunos casos, sin embargo, puede resultar imposible para los profesores, sobre todo con grandes grupos de estudiantes, llevar a cabo una observación de los estudiantes durante todo el proceso de producción de unos resultados a causa del tiempo que exige, por lo que habrá que idear evaluaciones sustitutivas.

La observación por los compañeros puede ser menos amenazadora, pero será necesaria una cuidadosa preparación tanto de los observadores como de los observados para asegurarse de que la retroinformación y la evaluación se lleven a cabo con sensibilidad y de manera adecuada.

## **El muestreo**

---

Si definimos cuidadosamente lo que realmente deseamos evaluar, podemos diseñar unas tareas cortas de evaluación que midan, primordialmente, eso. Por ejemplo, para evaluar informes de laboratorio, los estudiantes podrían entregar informes semanales, durante todo el curso, a sabiendas de que solo se evaluaría sumativamente una muestra (escogida al azar) y que cada una de esas muestras se revisaría en relación con un aspecto diferente. Los profesores tendrían la oportunidad de revisar, usando la evaluación de carácter formativo, los trabajos entregados por los estudiantes que les preocupasen, de forma no amenazadora.

Este método puede ser eficiente con respecto al tiempo del profesorado, pues no evaluamos siempre lo mismo y puede hacer que los estudiantes cuiden todos los trabajos que entreguen. No obstante, se sabe que los estudiantes son capaces de arriesgarse en estas situaciones y no es raro que las copias y los plagios se generalicen cuando los estudiantes saben que la posibilidad de que los cojan es remota.

## **La reflexión personal**

---

El argumento más fuerte a favor del uso de la reflexión personal como base de la evaluación de procesos es que, a solas, los estudiantes pueden evaluar cuánto se han esforzado para hacer una tarea y señalar todos los problemas encontrados en el transcurso de un proyecto. Estimular a los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias y a aprender de ellas es, indiscutiblemente, un útil ejercicio formativo.

De hecho, hay quienes defienden que en todo proyecto debería incluirse un componente de autoevaluación. Con la aparición de los diarios electrónicos o *blogs*, la grabación en vídeo, las cabinas de vídeo y los entornos de aprendizaje virtual, ahora es más fácil que nunca para los estudiantes grabar su experiencia y entregarla para la evaluación. No obstante, la reflexión supone algo más que grabar experiencias y es probable que los estudiantes necesiten orientación sobre lo que deben hacer para

convertir los datos brutos sobre la práctica en un comentario reflexivo significativo.

Al mismo tiempo, aunque quizá deseemos incluir la evaluación de un diario de proyecto o de trabajo, quizá la escritura reflexiva no sea el medio ideal para transmitirle al profesor lo que de verdad se ha hecho, dado que la reflexión se basa en informes selectivos y, a veces, parciales de los estudiantes. Por eso, probablemente sea mejor utilizar la reflexión en conjunción con otros vehículos de evaluación. En este contexto, también puede ser útil proporcionar una serie de cuestiones (**cuadro 10.1**) para animar a los estudiantes a que atiendan a los incidentes críticos en un período de aprendizaje.

#### **Cuadro 10.1. UNA MUESTRA DE PREGUNTAS CON RESPECTO AL INFORME DE UN INCIDENTE CRÍTICO**

- ✓ ¿En qué contexto estabas trabajando?
- ✓ ¿Qué hacías en concreto?
- ✓ ¿Cómo influyeron en tus elecciones de acción lo que has aprendido en el programa de estudios y la lectura más amplia de la bibliografía de la asignatura?
- ✓ ¿Qué ocurrió como consecuencia?
- ✓ ¿Cuáles fueron los resultados tangibles?
- ✓ ¿Qué harías de otra manera a raíz de tus experiencias?
- ✓ ¿Qué has aprendido de la experiencia?
- ✓ ¿Qué aconsejarías a otros que trabajaran en contextos similares?

## **La evaluación por compañeros**

---

Evaluar los procesos de un compañero puede ser bueno para los compañeros evaluadores en cuanto a mejorar destrezas similares y a aprender de la experiencia de otros. No obstante, es importante una preparación amplia de los estudiantes para la revisión a cargo de los compañeros, jun-to con la moderación de la evaluación por los compañeros a cargo del profesor, de manera que los estudiantes consideren justo el procedimiento.

Es buena idea hacer explícito y detallado el plan de calificación, facilitando a los compañeros unos impresos para calificar que compare con claridad la actuación con los criterios publicados (**figura 10.1**). Esto ayuda a los estudiantes a centrarse en los aspectos más importantes de la actuación, además de permitir una moderación eficiente y el procesamiento de las calificaciones por el tutor.

## **La evaluación intragrupo**

---

En muchas asignaturas de la educación superior está bien establecido el uso de sistemas de evaluación por los compañeros. Cuando los estudiantes trabajan en equipo, es prudente pedirles que evalúen las contribuciones hechas por los miembros del equipo

al proceso, pues ellos tienen un acceso privilegiado a la experiencia. Es posible que haya que convencer a los estudiantes del valor de la revisión de su actuación por sus compañeros miembros del mismo grupo, que deben concentrarse en las ventajas de desarrollar la conciencia de logro personal y la del grupo.

**Figura 10.1.** Muestra de un formulario de evaluación de presentaciones

Nombre(s) del/de los evaluado(s):

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_

<b>Criterios</b>	<b>5</b> <i>(sobresaliente)</i>	<b>4</b> <i>(notable)</i>	<b>3</b> <i>(suficiente)</i>	<b>2</b> <i>(insuficiente)</i>	<b>1</b> <i>(muy deficiente)</i>
1. Capacidad de comunicar ideas con soltura					
2. Capacidad de utilizar ayudas audiovisuales relevantes con eficacia y oportunidad					
3. Evidencia de una buena preparación de los contenidos, precisión					
4. Uso de un conjunto eficaz de fuentes de información, incluyendo libros, artículos de revistas, páginas web, expertos					
5. Carácter persuasivo de los argumentos, capacidad de convicción					

Otros comentarios:

**Puntuación total (máximo 25):**

Gran parte de los riesgos implicados en la evaluación por los compañeros pueden prevenirse si se facilitan unos criterios claros de evaluación, de manera que los estudiantes no puedan otorgar mayor o menor nota a sus amigos y enemigos, ni permitir que se deslicen sesgos inconscientes. Todas las calificaciones deben ser justificables en relación con los criterios, que quizá haya que debatir y desmenuzar para que puedan compartirse las expectativas relativas a la actuación.

También es posible involucrar a los estudiantes en la evaluación de los informes de reflexión sobre el trabajo de grupo de los demás. Esto debería servir para centrar a las personas en lo ocurrido, en su papel real más que en lo que idealmente habrían hecho. En este caso es más rápido para el profesor moderar la evaluación del estudiante por los compañeros que corregir y calificar todos los informes desde el principio. La reflexión de grupo, además de estimular la colaboración, puede ser también útil al permitir que el profesor evalúe el proceso.

## **La exposición**

---

Supone ofrecer a los estudiantes la oportunidad de comentar entre ellos lo conseguido o los trabajos en desarrollo, de manera que los compañeros y el profesor puedan facilitarles información sobre su trabajo. Es utilizada con frecuencia en sentido formativo, pero también puede utilizarse sumativamente.

La evaluación del proceso, si se diseña cuidadosamente, puede ser muy formativa y útil a los estudiantes para desarrollar más sus capacidades. En aras de enriquecer la experiencia del estudiante, pueden ser deseables la demostración y el examen de diversos enfoques alternativos. Por ejemplo, si implicamos a los estudiantes en la evaluación de los pósteres de los otros en un entorno de exposición, los estudiantes pueden ver cómo han abordado los demás un proyecto y aprender de las experiencias de todo el grupo, en vez de hacerlo solo de su propio trabajo.

Además de ser una forma rápida de dar a conocer a los estudiantes un amplio conjunto de enfoques, la exposición es una oportunidad para que los estudiantes comenten este proceso con diversos evaluadores, como catedráticos, clientes, empleadores y estudiantes de distintas carreras. Esto puede llevar a una evaluación eficiente. Una vez más, es importante utilizar la experiencia para ayudar a los estudiantes a adquirir una comprensión más amplia de los logros que se esperan de ellos, ayudándolos a compartir las expectativas de niveles con los profesores durante el período de producción.

## **La triangulación**

---

Quizá el enfoque más fiable del proceso de evaluación no dependa de un evaluador ni de una evaluación, sino de una combinación de las evaluaciones: por el mismo

interesado, por los compañeros y por el profesor. Cuando se evalúa algo tan complejo como un proceso, la triangulación es particularmente deseable y, además, involucrar a los estudiantes en su propia evaluación y en la de otros pueda servir para la formación de todos los implicados.

La evaluación por los compañeros es, por regla general, una útil actividad formativa que desarrolla las destrezas de autoevaluación y, a la inversa, puede pedirse a los compañeros que revisen y comenten las reflexiones personales de otros miembros del equipo.

La evaluación intragrupo de la reflexión personal a cargo de los compañeros puede ser supervisada por el profesor, utilizando, quizá, exposiciones orales cortas o preguntas escritas íntimamente relacionadas con el proceso práctico.

## **Consejos sobre la evaluación de procesos**

---

He aquí algunos consejos sobre la evaluación de procesos:

- *Tenga claro por qué evalúa los procesos.* Para empezar, plantéese: ¿el proceso en sí mismo es crítico o, en realidad, comprueba principalmente si el producto es en su totalidad el resultado del trabajo del estudiante o, en el caso del trabajo de grupo, la medida de la contribución del estudiante? La respuesta a esta pregunta dictará en gran parte cómo deba ser evaluado el proceso. En el primer caso, puede hacer falta la observación del profesor, mientras que, en el segundo, puede ser más útil implicar más al estudiante y a sus compañeros en la evaluación. No siempre es necesario ni deseable evaluar los procesos.
- *Tenga claro exactamente qué aspectos del proceso desea evaluar y por qué.* No siempre es necesario evaluar todos los aspectos del proceso en cada trabajo, sobre todo cuando los estudiantes llevan a cabo rutinariamente unos procesos idénticos o similares. Quizá le convenga utilizar una matriz de evaluación.
- *Prepare y comunique unos criterios de evaluación claros.* Deje muy claro dónde se prevé que los estudiantes colaboren entre sí y dónde no, de manera que no haya dudas acerca de los límites entre el trabajo colaborativo y el plagio y/o las trampas.
- *Escoja con mucho cuidado su enfoque de la evaluación.* Acepte el hecho de que muchos estudiantes enfocan su trabajo desde un punto de vista estratégico y orientado en gran medida a la evaluación. La experiencia del estudiante se define más por sus evaluaciones que por cualquier otro factor y esto tiene especial importancia en la evaluación de procesos.
- *Asegúrese de que la evaluación del proceso sea eficiente para el profesorado.* Asegúrese de que garantiza un empleo eficaz del tiempo y los recursos del profesorado, reduciendo todo lo posible su carga de trabajo.
- *Piense en quién está en mejor posición para evaluar el proceso.* En algunos casos,

pueden ser los mismos estudiantes u otros estudiantes del mismo curso o de otros grupos, el tutor u otras personas interesadas, dependiendo del contexto y de si el trabajo ha de evaluarse formativa o sumativamente.

- *Utilice formularios para asegurarse de que la evaluación del proceso se base en valores compartidos.* Esto respalda la eficiencia y una moderación del proceso más eficaz del profesor.
- *Implique al estudiante en la reflexión sobre su propio proceso.* Si utiliza un formato escrito, establezca un límite de palabras para estimular a los estudiantes a que piensen en lo que están haciendo, sin divagar, y reducir así el tiempo que el profesor tenga que dedicar a leer y evaluar el trabajo. Quizá sea preferible huir de los informes completos sobre el proceso; en cambio, puede pedir resúmenes en forma de notas o de esquemas, que evidencien el análisis.
- *Aproveche la evaluación interna del grupo de compañeros.* Esta es la mejor manera de acceder a lo que realmente sucede en el seno del grupo.
- *Aproveche la evaluación entre grupos a cargo de los compañeros.* Los compañeros pueden aprender mucho acerca de los requisitos de proceso aplicando los criterios de evaluación al trabajo de otros.
- *Tenga en cuenta la validez y la fiabilidad de la evaluación del proceso.* La mejor manera de conseguir ambas es mediante la triangulación de puntos de vista que incluya los del profesor, de los compañeros, del mismo sujeto y de otros; en último término, debe estar moderada por el profesor.
- *Piense en la evidencia que será necesaria para demostrar los resultados del proceso.* Puede consistir en textos escritos, grabaciones de vídeo, de audio o digitales, que serán útiles para la reflexión posterior y para mostrarlas a los examinadores externos u otros interesados a efectos de moderación.
- *Mantenga la máxima sencillez posible del sistema de evaluación.* Evite tanto la simplificación como la complejidad excesivas. Limite el número de elementos y haga que los comentarios sean concisos para garantizar un uso eficiente del tiempo del profesor.
- *Considere la posibilidad de variar el lugar en el que se lleve a cabo la evaluación del proceso.* Podrían contemplarse sesiones de exposición, críticas en el aula, revisiones de pósteres y evaluación a distancia, utilizando pruebas y formularios en línea.
- *Señale cuándo tendrá lugar la evaluación del proceso.* El muestreo durante el proceso evitará el síndrome de “muerte súbita”, cuando todo depende de un único momento de evaluación. La evaluación al final de un proyecto puede incluir una defensa oral del mismo, que permita reunir una serie de elementos diversos y sirve para ayudar al profesor a evaluar las aportaciones individuales y la profundidad de comprensión.



## Evaluar a estudiantes en prácticas

### **Evaluar en y para el centro de trabajo**

---

Muchos programas que se ofrecen actualmente en la educación superior incluyen un elemento de aprendizaje fuera del campus, como los estudios a distancia, las prácticas en empresas y otras oportunidades de experiencias auténticas de aprendizaje y de evaluación que, en principio, implican a evaluadores diferentes del profesor habitual.

En estos casos, no es raro que se planteen cuestiones relativas a la fiabilidad y la consistencia de la evaluación, sobre todo cuando los evaluadores presentes en el centro de trabajo están poco acostumbrados a los requisitos institucionales.

Los empleadores pueden tener unas ideas muy claras de lo que esperan de un estudiante en prácticas, aunque estas no siempre concuerdan con los requisitos de las instituciones de educación superior. Algunos empleadores, por ejemplo, hace decenios que habrán estudiado en universidades y pueden tener ciertas ideas fijas acerca de lo que debe saber y hacer un estudiante en prácticas. Pueden mostrarse muy críticos ante las deficiencias que perciban e ignorar las cualidades del estudiante en áreas que hace años no figuraban en el currículo, incluyendo, por ejemplo, la recuperación y gestión de la información y las destrezas avanzadas en las TIC.

Además, aunque la mayoría de los empresarios sean creativos y se muestren dispuestos a ofrecer puestos de trabajo en prácticas que merecen la pena, algunos empleadores todavía consideran a los estudiantes como mano de obra barata y, a pesar de sus promesas acerca de la variedad y la relevancia para la carrera estudiada, les ofrecen experiencias rutinarias y nada imaginativas con la idea de “hacer que los estudiantes sepan cómo es en realidad una dura jornada de trabajo”.

En todo caso, como empleados con o sin sueldo, se esperará que los estudiantes en prácticas contribuyan al éxito de la organización anfitriona. Siendo realistas, las necesidades cotidianas de la organización tendrán preferencia sobre los requisitos académicos (que, evidentemente, constituyen la esencia y el valor de las prácticas en empresas).

Los tutores de prácticas tendrán que hacer de antemano unos planes minuciosos para garantizar que la experiencia de aprendizaje sea adecuada y que las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes fuera del campus sean lo más justas y comparables posible.

Con el fin de proporcionar una experiencia de aprendizaje útil y significativa en las prácticas, es probable que los estudiantes necesiten tener:

- Unos resultados de las prácticas claramente definidos y articulados, de manera que tanto el estudiante como el empleador tengan claro lo que se espera de ellos.
- Una lista detallada de destrezas y capacidades relacionadas con los resultados de aprendizaje publicados para el programa de que se trate, que el estudiante deberá aprender, desarrollar o reforzar durante sus prácticas.
- Unas medidas para el seguimiento de la actuación durante el período de prácticas, de manera que el progreso pueda autoevaluarse y ser supervisado por el empleador, el mentor y el supervisor de prácticas.
- Un cronograma claro que establezca lo que hay que conseguir y cuándo.
- Planes de contingencia y/o líneas de asistencia telefónica para los estudiantes o sus supervisores para hacer uso de ellas si las cosas no marchan según los planes.

La **figura 11.1** muestra un ejemplo de plan de apoyo y evaluación de unas prácticas de estudiantes no graduados (tomado de las especificaciones del módulo de prácticas en empresas de la *Business School*, de la *Leeds Metropolitan University*).

Una de las dificultades de utilizar varios evaluadores, situación muy probable cuando los estudiantes realizan prácticas en empresas, es que resulta difícil garantizar la consistencia de los estándares de calificación.

He aquí las actividades encaminadas a fomentar la consistencia de las evaluaciones de las prácticas:

- Facilitar un manual exhaustivo para el evaluador en el centro de trabajo que sea detallado, comprensible y fácil de utilizar.
- Celebrar sesiones de formación de evaluadores en el centro de trabajo para familiarizarlos con las previsiones y las prácticas.

**Figura 11.1.** Evaluación a estudiantes en prácticas en el centro de trabajo

### **Resultados que se pretenden**

Al acabar satisfactoriamente este módulo de prácticas, los estudiantes deben ser capaces de:

- Demostrar que han hecho una adecuada contribución al centro de trabajo, incluyendo el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas cuando sea pertinente.
- Evaluar y reflexionar sobre su desarrollo personal durante las prácticas.
- Evaluar críticamente y reflexionar sobre la aplicación práctica de sus estudios académicos en el centro de trabajo.
- Determinar estrategias adecuadas en apoyo de sus aspiraciones profesionales y sus necesidades de aprendizaje durante la vida.

## Desarrollo de ejemplos de destrezas y oportunidades de evaluación

	Oportunidad de usar/ desarrollar	Evaluada
<b>DESTREZAS Y COMPETENCIAS PERSONALES</b>		
Autoconciencia	X	X
Civismo	X	X
Cambio / afrontamiento de la incertidumbre	X	X
Destrezas de equipo / grupo	X	X
Destrezas con las TIC	X	
Destrezas de comunicación oral y escrita	X	X
Destrezas de presentación	X	
Escucha / retroinformación	X	
Creación y mantenimiento de redes de relaciones	X	
<b>DESTREZAS Y COMPETENCIAS ACADÉMICAS</b>		
Cuestionamiento y crítica	X	X
Razonamiento	X	
Resolución de problemas y decisión	X	
<b>DESTREZAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>		
Conciencia de la carrera y de las oportunidades profesionales	X	X
Destrezas de transición	X	X
Conciencia de las necesidades de la empresa	X	X

**El apoyo de la Universidad** adoptará la forma de:

- Orientación previa a las prácticas, cuando sea necesaria, por ejemplo, seminarios, enlace con anteriores estudiantes en prácticas, así como clases de redacción de CV, técnica de entrevistas, etc., todo ello para facilitar el desarrollo personal.
- Apoyo durante las prácticas. Incluye: profesorado con dedicación plena en el lugar de prácticas; normalmente, dos visitas de un mentor durante las prácticas y apoyo a través de un entorno virtual de aprendizaje específico.

### **Métodos de evaluación**

1. Informe corto (máximo: 500 palabras). Se señalará a cada estudiante un plazo que finalizará poco después de comenzar las prácticas. Esto les permitirá señalar lo que esperan conseguir en las prácticas, los problemas que esperan encontrarse, la preparación que han tenido y sus

- primeras impresiones (20%).
2. Calificación otorgada por el tutor en el momento de una visita tras consultar con el supervisor del centro de trabajo (30%).
  3. Diario reflexivo (máximo: 2.500 palabras). Se señalará a cada estudiante un plazo de entrega que finalizará poco después de terminar las prácticas (50%).

- Hacer visitas o mantener conversaciones virtuales periódicas con los estudiantes en prácticas, en las que puedan triangularse los puntos de vista sobre el progreso del estudiante, del tutor y del supervisor en el centro de trabajo.
- Emparejar a evaluadores con experiencia y sin ella en el centro de trabajo y disponer de ocasiones para la supervisión de los principiantes, y presentación de los sistemas de evaluación de la institución de educación superior.

Cuando nos enfrentamos con tantas variables: contexto organizativo, papel asignado, condiciones de trabajo, escala temporal, supervisión y evaluación en el centro de trabajo, es difícil garantizar la consistencia, la justicia y la fiabilidad de la evaluación. Quizá sea beneficioso tratar de reducir el número de variables, por ejemplo, reduciendo o incluso eliminando la evaluación a cargo del supervisor en el centro de trabajo. Con cierta reorganización y buena voluntad, también podría reducirse el número de tutores visitantes, para apoyar la consistencia de la evaluación del tutor. El refuerzo de la importancia de la reflexión y la autoevaluación del estudiante permiten a los estudiantes aprovechar cualquier oportunidad de práctica, con independencia de su calidad, y facilita pruebas para la evaluación.



### **ESTUDIO DE CASOS 11.1**

Los alumnos que estudian Radiodiagnóstico en la University of Central England, en Birmingham, son evaluados, en parte, en un entorno clínico. La mayor parte de la supervisión corre a cargo de los colegas clínicos, en vez del profesorado universitario, en gran número de hospitales. Esto no supone necesariamente que la experiencia de aprendizaje o las prácticas clínicas sean idénticas.

La estrategia que se ha adoptado consiste en garantizar que solo se evalúen en el entorno de prácticas aquellos aspectos de las destrezas de práctica clínica que solo puedan evaluarse allí, y sin que se otorgue ninguna calificación: las evaluaciones clínicas solo se aprueban o suspenden con el fin de establecer que se ha alcanzado la competencia básica y que el paciente está seguro. La práctica clínica se complementa con el uso de exámenes clínicos basados en escenarios clínicos y en el visionado de imágenes para diagnóstico. En este sentido el

departamento ha desarrollado un dominio de aprendizaje virtual para crear simulaciones y representaciones de actividades clínicas/prácticas.

## **Prácticas internacionales y cursos en el extranjero**

---

En muchas instituciones de educación superior, no es raro un período de un año de prácticas o de estudios en el extranjero, y los beneficios que de ello se derivan son enormes, tanto para el estudiante como para las organizaciones, de origen y anfitriona, en cuanto a ensanchar sus horizontes y desarrollar perspectivas internacionales.

No obstante, pueden plantearse problemas si, entre los países, existen enfoques divergentes sobre los niveles de actuación y de rendimiento, que pueden consistir en expectativas culturales muy diferentes, por ejemplo, en relación con las calificaciones otorgadas. En algunos países, la calificación suficiente o aprobado es una nota mediana aceptable y, en otros, se considera una calificación baja. En algunas naciones y contextos, una nota del 40% es aceptable, mientras que, en otros, se espera un mínimo del 60 o 70%. Es esencial conocer el significado de las calificaciones de un lugar, de modo que sirvan de puntos de referencia en otro lugar.

Del mismo modo, la función del tutor y/o del supervisor en el centro de trabajo en relación con la autonomía del estudiante es muy diferente según los países: en algunas instituciones universitarias, se espera que las personas de 18 años sean adultas y completamente independientes; en otras, se prevé una figura que actúe *in loco parentis*, que se ocupe del aprendizaje e incluso del comportamiento del estudiante y con obligación de cuidar del mismo.

La falta de ideas comunes acerca de cuestiones básicas como estas puede suscitar problemas con respecto a las calificaciones de la actuación de los estudiantes en las prácticas internacionales. En todo caso, hacen falta unas orientaciones escritas, expresadas con claridad, acerca de las expectativas, los códigos de conducta y los resultados previstos, con el complemento de unas conversaciones en directo o virtuales para comprobar la comprensión.

Del mismo modo, los estudiantes en cursos internacionales, sobre todo si trabajan en entornos en los que se les deja en gran medida que se las arreglen solos, necesitarán normalmente un apoyo que les ayude a dar sentido y aprovechar la experiencia de aprendizaje en el extranjero.

En este contexto, los procedimientos de planificación de la formación personal pueden ser muy útiles. En muchos países, la planificación de la formación personal o *gestión de la carrera*, se está convirtiendo en algo normal para todos los estudiantes, orientada por regla general a ayudarlos a transformarse en aprendices reflexivos y capaces, que desarrollen sus capacidades de empleabilidad y a seguir y registrar sus progresos a lo largo del programa.

## Diversidad de experiencias de prácticas

---

Algunos dirían que no existen unas prácticas malas, dado que los estudiantes sobresalientes pueden aprovechar al máximo incluso una experiencia negativa. No obstante, siempre habrá estudiantes que encuentren graves dificultades en sus prácticas a causa de circunstancias que están fuera de su control y los tutores tienen que estar preparados para lo peor. Los informes de los agentes de prácticas indican que, cuando los estudiantes se han adelantado a buscar sus prácticas, en vez de aceptar unas prácticas ofrecidas a través de la oficina de prácticas, hay una probabilidad mayor de que tengan problemas importantes. Aunque esto no sea precisamente sorprendente, es una lástima que los estudiantes emprendedores sean los perjudicados y con frecuencia se encuentren con que se les otorga poco o ningún crédito por unas prácticas parciales que acaban mal.



### ESTUDIO DE CASOS 11.2

“El año pasado fui el tutor visitante de un estudiante que había encontrado sus propias prácticas en empresa por Internet. Lo visité dos veces durante el año y tanto el estudiante como el supervisor parecían satisfechos con las prácticas, beneficiándose de las mismas. Al cabo de casi 40 semanas de prácticas, el estudiante me telefoneó llorando a lágrima viva. La organización había puesto punto final a las prácticas y, aparentemente por razones financieras, había sustituido al estudiante por un estudiante de primero de nuestro propio departamento que se había dirigido a la organización buscando un trabajo a tiempo parcial. Las normas de las prácticas de nuestro centro no consideran apto para evaluación ningún período de prácticas inferior a las 44 semanas, con lo que el estudiante no consiguió ningún crédito por el período en el que estuvo haciendo prácticas.”

La misma naturaleza de lo imprevisto hace difícil prepararse para ello. Sin embargo, siendo realistas, tenemos que hacer planes en torno a la posibilidad de:

- Cierre o cese del centro de trabajo.
- Despido de la persona (por razones justas o injustas).
- Hostilidad, acoso u otros tipos de conducta inaceptable hacia o del estudiante en prácticas.
- Desastre o emergencia (inundación, huracán, incendio, hostilidades que pongan fin abruptamente a las prácticas).
- Sustitución de una dirección favorable a las prácticas de los estudiantes por otra que

sea hostil al concepto.

Cuando las cosas se tuercen, el tutor tiene que negociar con el estudiante implicado para garantizar que se subsanen las lagunas del núcleo central de la experiencia de trabajo. Evidentemente, cuando es necesario un centro diferente de prácticas, tendrá que buscarlo, si es posible, pero, cuando esto sea poco práctico, bien porque esté cerca el final del período de prácticas, bien porque haya sido difícil garantizar las prácticas desde el principio, quizá haya que pensar en otras alternativas.

A veces, también pueden suceder que, en un mercado de prácticas con una demanda excesiva, es imposible colocar a algunos estudiantes. En estos casos, los tutores podrían considerar la posibilidad de: ofrecer experiencias de observación de trabajos; buscar “minipráticas” en la institución de educación superior junto con tareas adicionales; o desarrollar actividades de prácticas simuladas.

En estos casos, es esencial garantizar que la evaluación sea equivalente a la de los estudiantes con prácticas tradicionales. Será necesario que el tutor y el estudiante acudan con regularidad a los resultados de aprendizaje señalados para las prácticas para asegurarse de que los estudiantes que estén en contextos alternativos puedan conseguir los mismos resultados por medios distintos.

## **Otras experiencias de prácticas: los servicios a la comunidad**

---

En las fases finales de los estudios de grado o, sobre todo, de posgrado, hay muchas oportunidades de que los estudiantes presten servicios a la comunidad. De hecho, muchas carreras profesionales requieren que los estudiantes hayan superado un elemento de este tipo antes de que consigan su título. En casos en los que los estudiantes estén tratando con clientes reales en los servicios a la comunidad, merece la pena considerar la posibilidad de que el cliente participe en la evaluación. En algunos contextos, es posible utilizar los comentarios de los interesados al final de los servicios o acciones de los estudiantes.

Un trabajo interesante en este sentido se ha llevado a cabo en la *Sheffield University Medical School*, en la que se ha entrenado a los pacientes para que evalúen la práctica y los diagnósticos de sus enfermedades hechas por los estudiantes de medicina. Los pacientes han demostrado que, cuando existe un entorno de entrenamiento, pueden evaluar con pericia ciertos aspectos de la práctica que serían muy difíciles de evaluar con precisión en caso contrario.

Del mismo modo, puede pedirse al público de las producciones/representaciones de los estudiantes, a los espectadores de sus obras de arte, a los usuarios de servicios de ocio o deportivos y otros que participe en las evaluaciones. Evidentemente, para ello será preciso un tratamiento sensible y un montaje cuidadoso, dado que tenemos que asegurarnos de que esos juicios se hagan sobre la base de unos principios sólidos,

utilizando los mismos tipos de cautelas que en las demás ocasiones en las que toman decisiones de calificación muchos evaluadores ajenos al personal académico, incluyendo unas instrucciones, entrenamiento, supervisión, muestreo y moderación de calificaciones. No obstante, la evaluación a cargo de los clientes u otras personas interesadas puede rendir enormes beneficios en cuanto a la autenticidad de la evaluación de la práctica.



### **ESTUDIO DE CASOS 11.3**

En Trabajo Social, había una larga tradición de enfoques simulados de juegos de rol para el desarrollo de las destrezas de escucha y de entrevista; los estudiantes se agrupaban en tríadas a fin de practicar las destrezas y recibir información acerca de su actuación. Sin embargo, a menudo, la mejora observada en cuanto a la seguridad en sí mismos de los estudiantes y a sus destrezas no se correspondía con su actuación cuando empezaban a desenvolverse en el mundo real. El trabajo en el laboratorio de destrezas de la Staffordshire University se ha centrado en aumentar la calidad de las destrezas de comunicación de los estudiantes de Trabajo Social. Los temas y principios clave que se consideraban esenciales para el éxito eran que las personas que interpretaran los papeles de usuarios de los servicios debe rían ser lo más auténticas posible y la necesidad de retroinformación de un profesional durante el proceso. Los estudiantes aprenden mejor si se les dan oportunidades de practicar, si son sus propios críticos y si deben situar su aprendizaje en un marco teórico.

En consecuencia, se diseñó un programa en el que los estudiantes trabajasen con usuarios reales de los servicios. En cada sesión participaban profesionales con experiencia con el fin de facilitar retroinformación específica a los estudiantes. Cada estudiante tiene tres entrevistas formativas en solitario: una entrevista telefónica y dos entrevistas posteriores cara a cara antes de celebrar una entrevista evaluada sumativamente al final del semestre. Todas las entrevistas pueden ser grabadas en vídeo para que los estudiantes puedan revisarlas y reflexionar, y estas reflexiones se registran por escrito. El programa asigna a cada estudiante el mismo usuario del servicio y el mismo educador de prácticas para cada una de las tres sesiones, de manera que pueda establecerse una relación de confianza. Los estudiantes elaboran un análisis reflexivo del desarrollo de sus destrezas.

Muchos estudiantes han manifestado que este programa no solo les dio seguridad en sí mismos para abordar la práctica del trabajo social,

sino que, cuando se relacionaban con los usuarios de los servicios, muchas de las lecciones que habían aprendido en el entorno simulado los ayudaban a prestar un servicio más eficaz de lo que esperaban en esta fase de sus estudios de Trabajo Social.

Las colaboraciones más satisfactorias entre las personas interesadas externas y los estudiantes son con frecuencia aquellas en las que el beneficio es compartido. Por ejemplo, la escuela de verano de la *Business Start-up* de la *Leeds Metropolitan University* invita a empresarios locales a proponer tareas a los estudiantes y graduados que estén interesados en iniciar su propio negocio o empresa. Por equipos, los estudiantes dan ideas para una nueva línea de productos que encaje en el plan actual de negocio del empresario. La evaluación del cliente es formativa, auténtica y útil para todas las partes. Del mismo modo, muchas áreas de formación profesional, como las escuelas de diseño, solicitan con frecuencia catálogos a empresas locales o nacionales. Los estudiantes, a veces trabajando en equipos, compiten para ganar un concurso, real o imaginario, que juzga el cliente externo.

Numerosas carreras universitarias contemplan un proyecto fin de carrera que requiere que los estudiantes apliquen la investigación a un problema del mundo real o a la producción de un artefacto. En muchos casos, es posible implicar a clientes externos en la evaluación del producto. Aunque el escenario comparta muchos de los problemas relacionados con la evaluación externa de las prácticas de los estudiantes, los beneficios para un estudiante de iniciar una carrera profesional en el sector deben sopesarse con respecto al requisito de una evaluación académica precisa. En algunos campos, el proyecto fin de carrera se divide en dos elementos diferentes: el método de investigación, evaluado rigurosamente por un profesor universitario, y el desarrollo del producto, evaluado por una serie de personas interesadas, que incluye a clientes externos.

## **Implicar a evaluadores externos**

---

Sugerencias para implicar a personas interesadas externas en la evaluación de destrezas prácticas:

- *Destacar las oportunidades de que los interesados participen en la evaluación.* Considere la posibilidad de acudir a la prensa y a otros canales para dar publicidad al carácter profesional de algunos trabajos de los estudiantes.
- *Establecer alianzas con los interesados.* Utilice los congresos, las reuniones y otros foros para establecer contactos y explorar las posibilidades de trabajo. Sea creativo a la hora de buscar evaluadores. Póngase en contacto con clientes, usuarios de servicios y público en general para comentar algunos elementos de la destreza evaluada.
- *Asegúrese de que se facilitan a los evaluadores externos unas orientaciones claras*

*para la evaluación.* Cuando sea necesario, habrá que formar a los evaluadores acerca de cómo interpretar y aplicar estas orientaciones.

- *Negocie la evaluación con la persona interesada.* Tenga en cuenta que probablemente sus intereses no coincidan exactamente con los requisitos de una carrera universitaria.
- *Considere la posibilidad de facilitar programas de formación para el clientevaluador* que permitan a los clientes evaluar la atención al consumidor y otros aspectos de la práctica difíciles de evaluar por agentes distintos del cliente.
- *Aclare qué resultados del aprendizaje habrá que evaluar.* Si, por ejemplo, se considera que unas prácticas no conducen a los resultados de aprendizaje buscados, considere la posibilidad de poner fin a las mismas.
- *Pondere cuidadosamente cómo moderar las evaluaciones a cargo de las personas interesadas.* Hay que procurar no comprometer la autenticidad de la evaluación, pero es preciso garantizar los estándares y la equivalencia.

---

<sup>1</sup> El capítulo se basa en gran medida en las ideas expuestas en el congreso anual del *National Disability Team*, financiado por el UK Higher Education Funding Council for England, que se celebró en abril de 2005. En el Reino Unido, existen incentivos específicos para trabajar a favor de una práctica inclusiva de evaluación con los estudiantes discapacitados, dado que, tras la promulgación de la *Special Educational Needs and Disabilities Act* (Ley sobre las necesidades educativas especiales y las discapacidades), hay la obligación legal de garantizar que ningún estudiante resulte discriminado a causa de sus necesidades educativas especiales o su discapacidad.

<sup>2</sup> El trabajo del CETLALiC (*Centre for Excellence in Teaching and Learning for Active Learning in Computing*) es uno de los 74 CETL del Reino Unido) se orienta a desarrollar más el trabajo en este campo.

<sup>3</sup> Se trata del uso de “muestras” o porciones de grabaciones musicales o, en general, de sonidos como instrumento musical o como parte de otra pieza diferente. Es frecuente el uso del anglicismo *sampling* para referirse a ello. (*N. del T.*).

## CONCLUSIÓN

# Qué valores están implícitos en nuestro enfoque de la evaluación

Este capítulo final está pensado para reunir los principios en los que hemos basado este libro. Al resumirlos, ofrecemos una conclusión que podría utilizarse para estimular la reflexión personal, como lista de comprobación para quienes se dediquen al diseño curricular o como base de diálogo en una sesión de formación continua del profesorado. Representa un grado de perfección a la que todos podríamos aspirar, pero que quizá no sea completamente alcanzable en todas las ocasiones.

- Las tareas para poner a prueba las destrezas y las habilidades de los estudiantes deben tener una orientación práctica y estar diseñadas para que respondan directamente a los resultados de aprendizaje del programa.
- Las tareas deben ajustarse a lo que se pida, teniendo en cuenta el contexto, el nivel, el tema y a los propios estudiantes.
- Los estudiantes deben ser informados con claridad acerca de los fines y los resultados esperados de una tarea, sin dirigismos.
- Deben utilizarse distintos métodos y enfoques para dar oportunidades de desenvolverse a la perfección a estudiantes de características diversas.
- La evaluación de las destrezas prácticas debe ser inclusiva desde el principio, con alternativas para los estudiantes con discapacidad, incluidas en la validación.
- Cuando sea posible, ha de incluirse un elemento de autoevaluación y/o de evaluación por los compañeros para ayudar a los estudiantes a promover sus destrezas evaluadoras y de aprendizaje a lo largo de la vida en un currículo centrado en el estudiante.
- Deben idearse las tareas para maximizar la retroinformación formativa e integrarla en el proceso de aprendizaje tanto en el estudio como en el laboratorio, en la interpretación o en las prácticas en el centro de trabajo.
- Las tareas deben ser exigentes para los estudiantes, permitiendo que cada uno maximice su potencial y facilitando que los profesores distingan entre diferentes estándares de rendimiento, con justicia y transparencia.
- Las tareas deben ser justas y equitativas, y percibirse como tales, sin preguntas trampa, para que caigan en ellas las personas confiadas, incautas o desfavorecidas.
- Las tareas deben ser eficientes con respecto al tiempo del profesorado y permitir a los profesores concentrarse en los componentes especializados de la evaluación, en vez de en una corrección repetitiva y mecánica.
- Las tareas deben estar bien escalonadas, con oportunidades de retroinformación en cada nivel. Deben ser una oportunidad para que los estudiantes solucionen cada fallo, sin caer en una

especie de “muerte súbita” en la que se pierda todo si una única tarea o ejercicio práctico es desastrososo.

- La autenticidad debe ser la característica de la evaluación de destrezas y de la práctica, otorgándose unas calificaciones elevadas a los auténticos logros y no a los sucedáneos de logros.
- Las destrezas prácticas debe evaluarlas el evaluador más adecuado en el lugar más apropiado, pero debe diseñarse cuando sea posible de manera que permita la moderación del proceso de evaluación por parte del profesor.
- El diseño de las tareas debe promover el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- Las tareas deben ser interesantes y motivadoras.

Por encima de todo, valoramos la oportunidad que ofrece la evaluación de atraer a los estudiantes a un aprendizaje serio y de enriquecer su experiencia de estudiante. No hay nada que encierre mayor potencial al respecto que la evaluación bien diseñada de las destrezas, y los enfoques imaginativos de la evaluación de las destrezas y de la práctica pueden influir significativamente en el compromiso y el rendimiento del estudiante.

# Bibliografía

- ADAMS, M. y BROWN, S. (Eds.) (2006). *Disabled in Higher Education: working towards inclusive learning*. London: Routledge.
- ANDERSON, I. W. y KRATHWOHL, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessment*. New York: Addison Wesley Longman.
- ANDERSON, I. W. y SOSNIAK, A. (Eds.) (1994). *Bloom's Taxonomy: a 40-year retrospective. Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- ANGELO, T. (1996). Transforming Assessment: high standards for learning. *AAHE Bulletin*, April, 3-4.
- ANGELO, T. A. y CROSS, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: a handbook for classroom teachers*. San Francisco: Jossey Bass.
- BAXTER, G. (2004). Using hypnotherapy to enhance musical performance. En HUNTER, D. *How am I Doing? Valuing and rewarding learning in musical performance in higher education*. Belfast: University of Ulster, 130-43.
- BEEVERS, C. E., FOSTER, M. G. y MCGUIRE, G. R. (1989). Integrating formative evaluation into a learner centred revision course. *British Journal of Educational Technology*, 115-19.
- BEEVERS, C. E., MCGUIRE, G. R., STIRLING, G. y WILD, D. G. (1995). Mathematical ability assessed by computer. *Journal of Computing Education*, 123-32.
- BEEVERS, C. E., YOUNGSON, M. A., MCGUIRE, G. R., WILD, D. G. y FIDDES, D. J. (1999). Issues of partial credit in mathematical assessment by computer. *Journal of the Association of Learning Technologies (Alt-J)*, 7: 26-32.
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead, Open University Press/SRHE. (Trad. esp.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 4ª ed.; 2010).
- BLACK, P. (1995). Can teachers use assessment to improve learning? *British Journal of Curriculum and Assessment*, 5 (2): 7-11.
- BLACK, P. y WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1): 7-74.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc. (Trad. esp.: *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Tomo 1. Alicante: Marfil, 3ª ed.; 1979).
- BOUD, D. (1988). Unpublished conference presentation.
- (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15 (5): 101-2.
- (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Routledge.
- (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (92): 151-67.
- BOURSICOT, K. y ROBERTS, T. (2005). How to set up an OSCE. *The Clinical Teacher*; 2 (1).
- BOWL, M. (2003). *Non-Traditional Entrants to Higher Education: 'they talk about people like me'*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- BROWN, G. (2001). *Assessment: a guide for lecturers*. The Learning and Teaching Support Network Generic Centre. Assessment Series Nº 3, York, LTSN Generic Centre.
- BROWN, G., BULL, J. y PENDLEBURY, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Eds.), (1999). *Assessment Matters in Higher Education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Open University Press. (Trad. esp.: *Evaluar en la universidad: problemas y*

- nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 3ª ed.; 2010).
- BROWN, S. y KNIGHT, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- BROWN, S. y RACE, P. (2002). *Lecturing: a practical guide*. London: Routledge.
- BROWN, S., RACE, P. y BULL, J. (1999). *Computer Assisted Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- BROWN, S., RUST, C. y GIBBS, G. (1994). *Strategies for Diversifying Assessment*. Oxford: OCSLD Publications.
- BROWN, S. y SMITH, B. (1997). *Getting to Grips with Assessment*. SEDA Special N° 3. Birmingham: SEDA Publications.
- CARROLL, J. (2005). *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education*. Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- CLAXTON, J., MATHERS, J. y WETHERELL-TERRY, D. (2004). Benefits of a 3-way collaborative learning system: action learning, continuous editing and peer assessment. Edinburgh. Paper presented for the BEST conference *Reflection on Teaching: The impact on learning*.
- CLEGG, K. (2002). Assessing failure or failing to assess? En Peelo, M. y Wareham, T. *Failing Students in Higher Education*. Buckingham: SRHE/OU Press.
- COWIE, B. y BELL, B. (1999). A model for formative assessment. *Assessment in Education*, 6 (1): 101-16.
- DWECK, C. S. (2000). *Self Theories: their role in motivation, personality and development*. Lillington. NC: Taylor & Francis.
- ELANDER, J., HARRINGTON, K., NORTON, L., ROBINSON, H., REDDY, P. y STEVENS, D. (2003). Core assessment criteria for student writing and their implications for supporting student learning. En Rust, C. (ed.) *Improving Student Learning II: theory, research and scholarship*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- ERWIN, D. (1995). *Erwin Identity Scale: manual*. Harrisonburg, VA: Developmental Analytics.
- EXLEY, K. y DENNICK, R. (2004). *Small Group Teaching: tutorials, seminars and beyond*. London: Routledge. (Trad. esp.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea, 2ª ed.; 2009).
- FALLOWS, S. y STEVEN, C. (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education*. London: Routledge.
- FARRAR, V. (2006). Equal to the task: disability issues in postgraduate study. En Adams, M. y Brown, S. *Disabled Students in Higher Education: working towards inclusive learning*. London: Routledge.
- GIBBS, G. (1992). *Teaching More Students 4: assessing more students*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. En Brown, S. y Glasner, A. (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- (2000). Are the pedagogies of the discipline really different? En Rust, C. (Ed.). *Proceedings of the 1999 7th International Symposium Improving Student Learning: improving student learning through the discipline*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2002). *Does your Assessment Support your Students' Learning?* Disponible en: <http://isis.kv.dk/kurser/blob.aspx?feltid=157744>. (Consulta: 18/9/12).
- HARDING, J. (2000). Creating incurable learners: Building learner autonomy through key skills. En Fallows, S. y Steven, C. *Integrating Key Skills in Higher Education*. London: Routledge.
- HARLEN, W. y JAMES, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4 (3): 365-79.
- HIGGINS, R., HARTLEY, P. y SKELTON, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6 (2): 269-74.
- HOUNSELL, D. (1997). Contrasting conceptions of essay-writing. En Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (Eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- HUGHES, I. (2004). *Coping Strategies for Staff Involved in Assessment of Laboratory Write-Ups*. Higher Education Academy Subject Centre for Bioscience Volume 3.
- HUNTER, D. (Ed.) (2004). *How am I Doing? Valuing and rewarding learning in musical performance in higher education*. Belfast: University of Ulster Press.
- HYLAND, P. (2000). Learning from feedback on assessment. En Booth, A. y Hyland, P. (Eds.) *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press.
- JAMES, D. (2000). Making the graduate: perspectives on student experience of assessment in higher education. En Filer, A. (Ed.). *Assessment: social practice and social product*. London: Routledge.
- JONES, J., OLLIN, S., IRELAND, A. y JOHNSON-SMITH, J. (2003). *Group Work Assessment in Media Production: resource pack*. Bournemouth: Bournemouth University.
- JUWAH, C., MACFARLANE-DICK, D., MATHEWS, B., NICOL, D., ROSS, D. y SMITH, B. (2004). *Enhancing Student Learning Through Effective Formative Feedback*. York: Higher Education Academy.
- KNIGHT, P. y YORKE, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- MCDOWELL, L. y BROWN, S. (2001). *Assessing Students: cheating and plagiarism*. York: Higher Education Academy.
- MARZANO, R. J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- MENTKOWSKI, M. et al. (2000). *Learning That Lasts: integrating learning development and performance in college and beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MILLER, A. H., BARDFORD, W. I. y COX, K. (1998). *Student Assessment in Higher Education*. London: Kogan Page.
- MOON, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.
- NICOL, D. J. y MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback. *Studies in Higher Education*, 31 (2): 199-218.
- NORTON, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6): 687-702.
- OOSTERVELD, P. y TEN CATE, O. (2004). Generalizability of a study sample assessment: procedure for entrance selection for medical school. *Medical Teacher*, 26 (7): 635-9.
- ORSMOND, P., MERRY S. y CALLAGHAN, A. (2004). Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self-assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 41 (3): 273-90.
- PAYNE, R. C. y BAGGOTT, G. K. (2004). Computer-assisted tests to assess procedural and conceptual knowledge. En Ashby, M. y Wilson, R. (Eds.) *Proceedings of the 8th International Computer-Assisted Assessment Conference*. Loughborough: Loughborough University.
- PEELO, M. y WAREHAM, T. (Eds.), (2002). *Failing Students in Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- PELLEGRINO, J., CHUDOWSKY, N. y GLASER, R. (Eds.), (2001). *Knowing What Students Know: the science and design of educational assessment*. Washington DC: National Academy Press.
- PULMAN, M. (2004). Peer assessment in popular music. En Hunter, D. (Ed.) *How am I Doing? Valuing and rewarding learning in musical performance in higher education*. Belfast: University of Ulster Press.
- RACE, P. (1999). *2000 Tips for Lecturers*. London: Routledge.
- (2001a). *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*. Assessment Series N° 9. York: The Learning and Teaching Support Network Generic Centre.
- (2001b). *Assessment: a guide for students*. Assessment Series N° 4. York: The Learning and Teaching Support Network Generic Centre.
- (2001c). *The Lecturer's Toolkit (2nd edition)*. London: Routledge.
- (2005). Assessment driving learning. En *Making Learning Happen*. London: Sage Publications.
- RACE, P. y BROWN, S. (2004). *500 Tips for Tutors (2nd edition)*. London: Routledge.

- RACE, P., BROWN, S. y SMITH, B. (2004). *500 Tips on Assessment (2nd edition)*. London: Routledge.
- RAMSDEN, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- ROBINSON, A. y UDELL, M. (2004). *LTSN Engineering Case Study: developing the independent learner*. LTSN/Higher Education Academy.
- ROWNTREE, D. (1989). *Assessing Students: how shall we know them? (2nd revised edition)*. London: Routledge.
- RUST, C. (2001). *A Briefing on Assessment of Large Groups*. Assessment Series N° 12. York: LTSN Generic Centre.
- (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning in Higher Education*, 3 (2): 145-58.
- RUST, C., O'DONOVAN, B. y PRICE, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (3).
- RUST, C., PRICE, M. y O'DONOVAN, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (2).
- SADLER, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-44.
- (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 77-84.
- (2003). How criteria-based grading misses the point, paper presented at the *Effective Teaching and Learning* conference, Griffith University, Australia.
- SAMBELL, K. y HUBBARD, A. (2004). The role of formative 'low stakes' assessment in supporting non-traditional students' retention and progression in higher education: student perspectives. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 6 (2): 25-36.
- SAMBELL, K. y MCDOWELL, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (4): 391-402.
- SHWARTZ, P. y WEBB, G. (2002). *Assessment: case studies, experience and practice from higher education*. London: Routledge.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition (2nd edition)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- WOTJAS, O. (1998). Feedback? No, just give us the answers. *Times Higher Education Supplement*, 25 September.
- YORKE, M. (1999). *Leaving Early: undergraduate non-completion in Higher Education*. London: Routledge.
- (2001a). Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research and Development*, 20 (2): 115-26.
- (2001b). *Assessment: a guide for senior managers*. Assessment Series N° 1, York: The Learning and Teaching Support Network Generic Centre.
- (2003). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4): 477-501.
- YORKE, M. y LONGDEN, B. (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press/SRHF.

## COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

### TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R. *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*

- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.<sup>a</sup>: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES.*
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PRIETO, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso.*
- PRIETO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e Ibarra Sáiz, M.<sup>a</sup> S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.<sup>a</sup> (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias.*
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior. – Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior.*
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES.*

- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES.*
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.<sup>a</sup> L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGO, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
  - *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
  - *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.<sup>a</sup> A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias.*

**Sally Brown** ha publicado en NARCEA:

- *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018  
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

[www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)

© Routledge. Member of the Taylor & Francis Group

Título original: *Assessing skills and practice*

Traducción: Pablo Manzano Bernárdez  
Cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1897-5  
ISBN ePdf: 978-84-277-2002-2  
ISBN ePub: 978-84-277-0235-6

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.es](http://www.cedro.es)) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web

*Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.*

M.A. Santos  
Guerra

---

# La Evaluación como Aprendizaje

---

CUANDO LA FLECHA  
IMPACTA EN LA DIANA

narcea



# La evaluación como aprendizaje

Guerra, Miguel Ángel Santos

9788427720749

176 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso resulta decisivo preguntarse por la naturaleza del mismo, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan. No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye. La evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda. La metáfora de la flecha que impacta en la diana sirve para comprender, de manera palmaria, que se puede hacer la evaluación para clasificar, comparar, seleccionar o, sencillamente, calificar. Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, la dinámica de los centros, la formación de los profesores y la implantación de las reformas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

universitaria

El  
**Aprendizaje-Servicio**  
en educación superior

Teoría, práctica  
y perspectiva crítica



Susan J. **DEELEY**

narcea

# El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.

9788427722149

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

**PASIÓN**

**POR ENSEÑAR**

*La identidad personal y profesional del docente y sus valores*



Christopher Day

EDUCADORBS XXI

narcea

# Pasión por enseñar

Day, Christopher

9788427723887

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

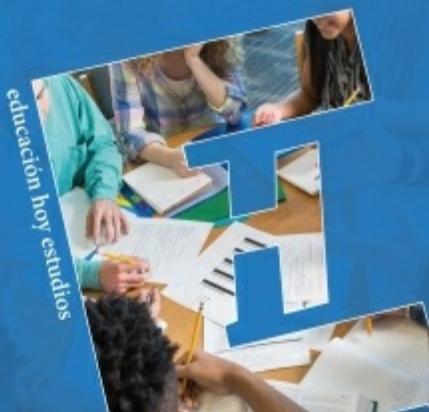
Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

MERCEDES BLANCHARD y M<sup>a</sup> DOLORES MUZÁS

# LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

*Un marco metodológico clave  
para la innovación*



narcea

# Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes

9788427722101

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera ser innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),  
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ  
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE

# CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

*Una solución de futuro*



educación hoy estudios

narcea

# Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.

9788427724273

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicionales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

# Índice

Título	2
Índice	3
Introducción	5
1. Importancia de un buen diseño de evaluación de las destrezas prácticas	9
Diseñar evaluaciones de competencias que se ajusten a la finalidad que persiguen	9
Cuestiones interrelacionadas que subyacen en el diseño de la evaluación	11
Cómo relacionar los resultados prácticos del aprendizaje y la evaluación de competencias	13
Expresar correctamente los resultados de aprendizaje	15
Consejos finales	16
2. El valor de la evaluación formativa en la evaluación de las destrezas prácticas	18
La evaluación formativa: importancia de la retroinformación	18
¿Qué es la evaluación formativa?	18
El papel del profesor como facilitador de retroinformación formativa	19
Utilizar la evaluación formativa para mejorar la perseverancia del estudiante	20
Importancia de la evaluación formativa para promover destrezas académicas	21
Superar las trabas: trabajar la autoconfianza de los estudiantes	22
Consejos finales	24
3. Evaluar a estudiantes con discapacidad	27
Garantizar una experiencia de evaluación adecuada y equivalente	27
Evaluación de estudiantes con dislexia	29
Evaluación de estudiantes con dificultades visuales	31
Evaluación de estudiantes con problemas de salud mental	32
Evaluación de estudiantes con problemas auditivos	35
Evaluación de estudiantes discapacitados cuando cursan estudios de posgrado	36
4. Evaluar a estudiantes “diferentes”	39
Anonimato	39
Configurar los grupos de trabajo	39
Evaluación a cargo de compañeros	40
La práctica de la evaluación de estudiantes de diferentes culturas	42

Diseño de un currículo inclusivo	42
5. Promover habilidades y destrezas para el aprendizaje autónomo	46
Evaluar las destrezas de autogestión y de administración del tiempo	46
Promover el aprendizaje autónomo en otros grupos vulnerables: los estudiantes a distancia	50
Consejos finales	52
6. Evaluar las presentaciones orales y las disertaciones	55
Evaluar la competencia para la comunicación oral	55
Requisitos de la comunicación oral en el contexto actual	56
El problema de evaluar las presentaciones orales	56
¿Quiénes pueden evaluar las presentaciones orales?	57
Consejos para evaluar presentaciones orales y disertaciones	60
7. Evaluar las competencias prácticas en los trabajos de laboratorio	64
Qué problemas encontramos	64
Los informes de laboratorio	65
Exámenes Clínicos Objetivos y Estructurados	68
Comparación de distintos métodos para evaluar las destrezas prácticas de laboratorio	70
Evaluación de prácticas en el aula multimedia	72
8. Evaluar los productos y artefactos creados en un estudio o en un taller	76
Evaluar la precisión técnica	76
Evaluar la creatividad	76
Evaluar la originalidad	78
Otros aspectos importantes a evaluar	78
Consejos para evaluar la elaboración de productos y artefactos	80
9. Evaluar interpretaciones y representaciones “en vivo”	84
Garantizar la fiabilidad de la evaluación	84
Evaluar interpretaciones grupales	86
Consejos para evaluar interpretaciones “en vivo”	89
10. Evaluar los procesos	91
¿Por qué evaluar los procesos?	91
Cuándo evaluar los procesos	92
Utilizar la evaluación para conocer a nuestros estudiantes	92
Evitar el plagio	93

Cómo diseñar la evaluación	94
La evaluación a través de exámenes	95
La observación	97
El muestreo	98
La reflexión personal	98
La evaluación por compañeros	99
La evaluación intragrupo	99
La exposición	102
La triangulación	102
Consejos sobre la evaluación de procesos	103
<b>11. Evaluar a estudiantes en prácticas</b>	<b>106</b>
Evaluar en y para el centro de trabajo	106
Prácticas internacionales y cursos en el extranjero	110
Diversidad de experiencias de prácticas	111
Otras experiencias de prácticas: los servicios a la comunidad	112
Implicar a evaluadores externos	114
<b>Conclusión. Qué valores están implícitos en nuestro enfoque de la evaluación</b>	<b>116</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>118</b>
<b>Página de derechos de autor</b>	<b>125</b>