

ENFOQUES DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Diana Patricia Montoya Cardona

ENFOQUES DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Diana Patricia Montoya Cardona



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá



Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación



editorial
Pontificia Universidad
JAVERIANA



Reservados todos los derechos

© Pontificia Universidad Javeriana

© Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación

© Diana Patricia Montoya Cardona

Primera edición:

Bogotá, D. C., diciembre de 2018

ISBN: 978-958-781-311-1

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Carrera 7.ª n.º 37-25, oficina 13-01

Teléfono: 320 83 20 ext. 4752

www.javeriana.edu.co/editorial

Editorialpuj@javeriana.edu.co

Bogotá, D. C.

Pontificia Universidad Javeriana, vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento personería jurídica: Resolución 73 del 12 de diciembre de 1933 del Ministerio de Gobierno.

Corrección de estilo:

Felipe Pardo Ruge

Diseño de colección:

Kilka Diseño Gráfico

Imagen de cubierta:

CAE+E

Diagramación:

Kilka Diseño Gráfico

Desarrollo epub:

Kilka Diseño Gráfico

Prohibida la reproducción total o parcial de este material, sin autorización por escrito de la Pontificia Universidad Javeriana.

Montoya Cardona, Diana Patricia, autora

Enfoques de evaluación para el aprendizaje / Diana Patricia Montoya Cardona. — Primera edición. — Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2018.

Digital

ISBN : 978-958-781-311-1

1. Educación superior. 2. Formación de maestros. 3. Educación superior —Evaluación. 4. Evaluación educativa. 5. Pedagogía. I. Pontificia Universidad Javeriana. Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación (CAE+E)

CDD 378.055 edición 21

Catalogación en la publicación - Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.

inp 29 / 10 / 2018

CONTENIDO

Prefacio

Introducción

1. ¿Qué es la evaluación?

2. Dimensiones de la evaluación

- 2.1. Dimensión social
- 2.2. Dimensión legal y normativa
- 2.3. Dimensión organizativa
- 2.4. Dimensión técnica
- 2.5. Dimensión ética
- 2.6. Dimensión pedagógica

3. Diferencias entre evaluar, calificar y retroalimentar

4. ¿Cómo se relaciona la evaluación con el aprendizaje?

- 4.1 La alineación constructiva de Biggs
- 4.2 El ciclo de la evaluación

5. ¿Qué es la evaluación para el aprendizaje?

- 5.1. Diferencias entre el enfoque tradicional de la evaluación y la evaluación para el aprendizaje
- 5.2. Principios de la evaluación para el aprendizaje

5.3. Implicaciones para el profesor, para los estudiantes y para el ambiente de aprendizaje

6. ¿Cómo evaluar para el aprendizaje? Diseño de la estrategia de evaluación

- 6.1. ¿Qué se evalúa?
- 6.2. ¿A quién se evalúa?
- 6.3. ¿Para qué se evalúa?
- 6.4. ¿Cómo se evalúa?
- 6.5. ¿Quiénes evalúan?

7. Aspectos técnicos de la evaluación

- 7.1. Validez de la evaluación en el aula de clase
- 7.2. Confiabilidad de la evaluación en el aula de clase
- 7.3. Equidad de la evaluación en el aula de clase

8. Autoevaluación: elaboración del mapa de evaluación de un curso

9. Bibliografía

Índice de figuras

Figura 1.

Figura 2. Alineación constructiva de Biggs

Figura 3. Ciclo de evaluación

Índice de tablas

Tabla 1. Estructura Programa de Formación Pedagógica General

Tabla 2. Ejemplo de mapa de evaluación

PREFACIO

Enmarcado en la Misión de la Pontificia Universidad Javeriana¹, el Programa de Formación Pedagógica General (PFPG) del CAE+E busca la excelencia académica de forma articulada con la docencia, primera de las funciones sustantivas de la Universidad. De esta manera, el Programa busca promover el ejercicio de una enseñanza altamente cualificada centrada en la relación estudiante–profesor; motivar una adecuada gestión de aula y, finalmente, consolidar una pedagogía universitaria apropiada que logre excelentes aprendizajes estudiantiles en los ámbitos disciplinar, profesional, social, científico, ético e intelectual (CAE+E, 2016).

Específicamente, el Programa de Formación busca:

- Crear oportunidades para que los profesores puedan desarrollar sus capacidades, reflexionando sobre sus prácticas y las razones por las cuales las realizan. (CAE+E, 2016, p. 4).
- Contribuir a una pedagogía universitaria apropiada, para que cada asignatura logre aprendizajes estudiantiles de excelencia (CAE+E, 2016, p. 2).
- Profundizar en los elementos básicos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación universitaria y su aplicación para el mejoramiento de la práctica docente (Pineda, 2016, p. 6).
- Posibilitar el reconocimiento de principios pedagógicos generales que orienten la actuación pedagógica y la reflexión sobre el hacer educativo (CAE+E, 2016, p. 8).
- Favorecer que las características personales y socioculturales del profesor se pongan al servicio de su docencia (CAE+E, 2016, p. 8).

Para el cumplimiento de estos objetivos, el CAE+E ha diseñado una estrategia de formación articulada en torno a sus tres núcleos de trabajo: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Para cada uno de ellos, se proponen tres módulos de formación como se ilustra a continuación:

Tabla 1. Estructura Programa de Formación Pedagógica General

Aprendizaje	Enseñanza	Evaluación
Procesos y obstáculos del aprendizaje	Planeación de la enseñanza	Enfoques de evaluación para el aprendizaje
Motivación y compromiso estudiantil	Estrategias de enseñanza	Instrumentos de evaluación educativa: analíticos
Autonomía y cooperación en el aprendizaje	Recursos para los aprendizajes análogos y digitales	Instrumentos de evaluación educativa: interpretativos

Fuente: Elaboración propia.

Este curso, Enfoques de Evaluación para el Aprendizaje, es el primero de la línea de Evaluación y constituye su núcleo, al presentar conceptos fundamentales para la evaluación en la educación superior, como se expone a continuación. Es necesario mencionar que la idea original del curso fue propuesta por Pilar Murcia Méndez, quien se desempeñó como Coordinadora de Formación Docente, en el Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación (CAE+E). Por tanto,

el presente libro toma elementos del curso presencial impartido en sus primeras versiones por Pilar y del correspondiente texto elaborado por ella.

También se debe señalar que el primer capítulo es una adaptación de los capítulos primero y segundo del documento “La evaluación en la universidad: Principios y métodos para promover el aprendizaje”, escrito por Pedro Pineda, a solicitud del CAE+E.

¹ La Pontificia Universidad Javeriana es una institución católica de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús, comprometida con los principios educativos y las orientaciones de la entidad fundadora. Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia y, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar. Se propone la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social y la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura, con una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana (Acuerdo No. 576, 2013, p. 1,2).

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, uno de los elementos más problemáticos para profesores y estudiantes. Por un lado, los profesores sienten que su carga laboral se ve seriamente aumentada en los períodos de entrega de notas; por el otro, los estudiantes, frecuentemente, se refieren a la evaluación como injusta, pues consideran que su esfuerzo no es valorado apropiadamente por el profesor. Este texto se dirige a los profesores universitarios, con el fin de ofrecer unos principios orientadores acerca de la evaluación y con el propósito de que desarrollen criterios que les permitan tomar decisiones acerca de la evaluación, para que esta contribuya al aprendizaje de los estudiantes y al mejoramiento de la docencia. Este propósito está inspirado en distintos hallazgos, los cuales afirman que existe un desconocimiento, más o menos generalizado, entre los profesores universitarios, acerca de conceptos básicos relacionados con la evaluación del aprendizaje (McMillan, 2013). Se espera que, al comprender los estrechos lazos entre la evaluación y el aprendizaje de los estudiantes, los profesores replanteen sus propias creencias, concepciones y expectativas en torno a la evaluación y emprendan acciones concretas orientadas a mejorar sus prácticas cotidianas de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, se proponen las siguientes preguntas para orientar la reflexión a lo largo del texto: ¿cómo influyen, en la evaluación, las concepciones acerca del funcionamiento del aprendizaje y del rol de los profesores y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?; ¿cuáles son los criterios de los profesores para tomar las decisiones referentes a la evaluación que llevan a cabo en un curso?; ¿cómo describe la relación entre los aprendizajes que

espera logren sus estudiantes, las estrategias didácticas que implementa para el logro de dichos aprendizajes y la evaluación? y ¿qué información obtienen los estudiantes, a partir de evaluación, para identificar los pasos a seguir para alcanzar los aprendizajes propuestos?

Para lograr su propósito, este texto se organiza en dos grandes partes: la primera de ellas (conformada por los capítulos del primero al quinto) introduce los fundamentos conceptuales de la evaluación del aprendizaje; la segunda, que agrupa los capítulos del sexto al octavo, propone una nueva perspectiva para abordar la evaluación, siguiendo los lineamientos de lo que se ha conocido en la literatura como “Evaluación para el Aprendizaje” (*Assessment for Learning*) y unas estrategias concretas que pueden ser implementadas para introducir cambios en las prácticas pedagógicas cotidianas, a partir de la integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje y desde la planeación misma del curso. Lo anterior se ilustra en la figura 1.

Concretamente, en el primer capítulo se delimita el concepto general de evaluación y dentro de este, se habla de “evaluación educativa”; la cual tiene un alcance tan amplio como la evaluación de sistemas educativos y uno tan específico como la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, que ocurre en el aula de clase. Se plantea, además, que esta última es fundamental, porque el principal resultado de la educación es el aprendizaje de los estudiantes. En el segundo capítulo, se explica que la evaluación es un proceso complejo, que, aunque ocurre en el contexto particular de un salón de clase, está condicionada por las experiencias previas de los profesores y los

estudiantes y por las expectativas que tienen estos del proceso formativo junto con los padres de los estudiantes, las directivas institucionales y la sociedad en general. Por consiguiente, se presentan las diferentes dimensiones implicadas en la evaluación. En el capítulo tercero, se describe cómo la evaluación implica emitir un juicio acerca del aprendizaje de los estudiantes y, ante todo, un proceso de retroalimentación y seguimiento, que oriente el aprendizaje y que permita mejorar la docencia a partir de los resultados de la evaluación. En el cuarto capítulo, se plantea la alineación constructiva de la evaluación como criterio fundamental para diseñar evaluaciones que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. La alineación constructiva, como se verá, implica que exista coherencia entre los resultados de aprendizaje que deben lograr los estudiantes, las estrategias didácticas implementadas con el fin de posibilitar el logro de dichos aprendizajes y la evaluación, que permitirá evidenciar el logro los mismos. Asimismo, la evaluación no es un proceso estático, sino, más bien, un proceso iterativo, que ocurre a lo largo de la enseñanza-aprendizaje y cuyos resultados la orientan a ella y a la evaluación misma, en lo que se conoce como Ciclo de Evaluación como Proceso de Aprendizaje. Lo anterior apunta a una idea fundamental en el texto: la evaluación es un aspecto primordial de la enseñanza-aprendizaje, pues los estudiantes aprenden aquello que es evaluado. En consecuencia, la evaluación debe ser cuidadosamente planeada e integrada a la enseñanza, con el fin de lograr una coherencia con esta.

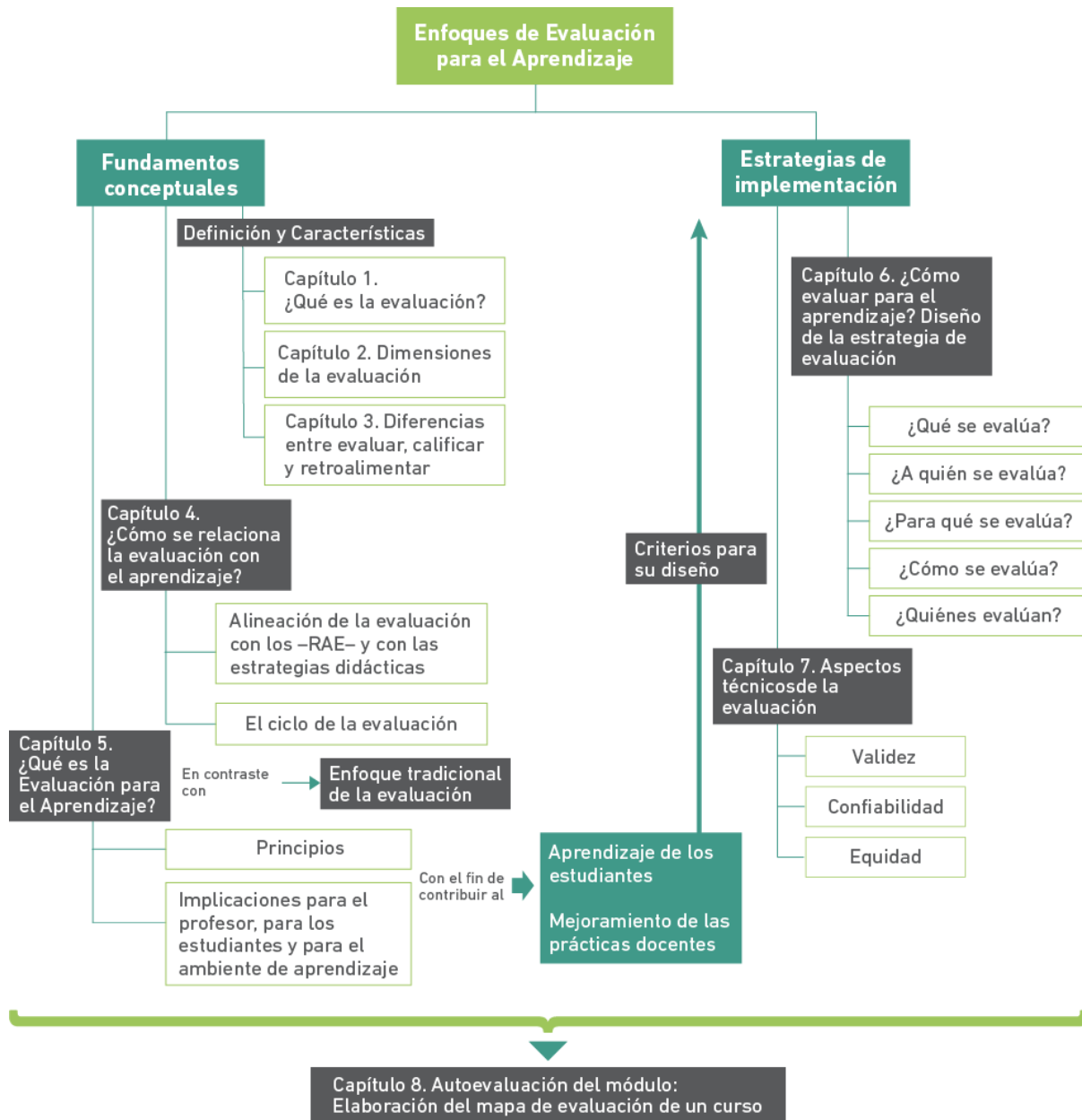
Después de explicar los conceptos básicos acerca de la evaluación, en el capítulo quinto se introduce el “enfoque de la evaluación para el aprendizaje”. Como se discutirá en este capítulo, la evaluación está en gran medida determinada por las creencias del profesor acerca de cómo ocurre el aprendizaje y de la capacidad de los estudiantes para aprender. Dado que gran parte de estas creencias son forjadas durante el propio proceso de formación, se ofrece, en primer lugar, un contraste del “enfoque de la evaluación para el aprendizaje” con el enfoque más tradicional de la evaluación. A continuación, se presentan los tres principios fundamentales del “enfoque de la evaluación para el aprendizaje”: el primer principio sostiene que la evaluación debe ser parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que significa que debe llevarse a cabo de manera continua, en procura de generar información útil para el profesor y para los estudiantes; el segundo establece la importancia de involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje a través de la evaluación y, como colofón, el tercero enfatiza en el efecto que la evaluación tiene en la motivación y en la autoestima de los estudiantes. Estos tres sencillos principios sugieren la necesidad de replantear el rol de los profesores y los estudiantes y la dinámica del ambiente de aprendizaje con el fin de desarrollar una docencia centrada en el estudiante.

Una vez establecidos los principios de la Evaluación para el aprendizaje, se pretende llevar al lector de la comprensión a la acción, mediante el capítulo sexto: “¿Cómo evaluar para el aprendizaje? Diseño de la estrategia de evaluación”. A partir del planteamiento de cinco interrogantes básicos: 1) ¿qué se evalúa?, 2) ¿a quién se evalúa?, 3) ¿para qué se evalúa?, 4) ¿cómo se evalúa?, y 5) ¿quiénes evalúan?

se pretende que el profesor cuestione sus propios procesos de evaluación e identifique los cambios que podría implementar con el fin de incorporar los principios de la Evaluación para el aprendizaje en su práctica cotidiana. En este capítulo, además, se explican las diferentes formas que puede adoptar la evaluación según sus propósitos, formativa y sumativa, y según los actores involucrados, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Igualmente, se propone la evaluación auténtica como una importante opción a la hora de decidir cómo evaluar a los estudiantes.

Por último, el capítulo séptimo trata acerca de los aspectos técnicos de la evaluación, con el propósito de hacer consciente al lector acerca de la importancia de considerar la precisión de las inferencias derivadas de los resultados de la evaluación y la relevancia, la utilidad y la equidad de los mismos. Para tal propósito, se explican los conceptos de validez, confiabilidad y equidad, centrándolos específicamente en las características particulares de la evaluación que lleva a cabo el profesor en su práctica cotidiana.

Figura 1.



Fuente: Elaboración propia.

Resultados de Aprendizaje Esperados

Después de abordar todos los contenidos y actividades propuestos en el curso, se espera que el lector esté en capacidad de: explicar la diferencia entre *evaluar* y *calificar* el aprendizaje, así como sus implicaciones en el proceso formativo de los estudiantes; definir los principios de la Evaluación para el aprendizaje y saber cómo aplicarlos en un curso en particular y diseñar una estrategia de evaluación alineada, formativa y auténtica, con una retroalimentación que contribuya al aprendizaje de los estudiantes.

El logro de estos aprendizajes se evidenciará en el diseño de la estrategia de evaluación de un curso, utilizando una herramienta de planeación conocida como Mapa de evaluación, cuyo propósito es facilitar la alineación de la evaluación con los resultados de aprendizaje esperados del curso y con las estrategias didácticas implementadas. El Mapa de evaluación también permite identificar diferentes alternativas de evaluación de un mismo aprendizaje y los usos potenciales de la información obtenida para contribuir al aprendizaje de los estudiantes y al mejoramiento de la docencia; por tanto, se constituye, también, en una herramienta útil para mejorar la validez, la confiabilidad y la equidad de la evaluación.

Dado que se trata de un texto introductorio al tema de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, cuyo principal propósito es discutir los criterios que se deben tener en cuenta para tomar decisiones referentes a la evaluación, no se ahondará en instrumentos o métodos de evaluación específicos ni tampoco se ofrecerán indicaciones precisas acerca de cómo diseñar instrumentos de evaluación. Los lectores interesados en estos temas, pueden recurrir a los cursos que para tal propósito ha diseñado el CAE+E: 1)

instrumentos de evaluación educativa: analíticos y 2) instrumentos de evaluación educativa: interpretativos. Sin embargo, se recomienda abordar, en primer lugar, este texto introductorio, pues, antes de lanzarse a la empresa de diseñar instrumentos, es fundamental comprender el papel que tiene la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento de la práctica docente.

1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN?

RAE del capítulo

Describir la importancia de la evaluación del aprendizaje dentro del contexto de la evaluación educativa.

Reconocer la evaluación del aprendizaje como un área de la pedagogía cuyo conocimiento facilita el ejercicio de la docencia universitaria.

Hoy, más que antes, las instituciones educativas se ven obligadas a rendir cuentas en relación con su quehacer ante diferentes grupos de interés, con el fin de acreditar el cumplimiento de estándares de calidad. Por consiguiente, la evaluación educativa ha tenido una amplia expansión, abarcando diferentes niveles, que comprenden la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, también, la evaluación de programas, instituciones e, incluso, la de sistemas educativos. Pese a ello, se podría afirmar que la calidad educativa se fundamenta en el aprendizaje logrado por los estudiantes, más que en cualquier otro indicador; por tanto, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada por los profesores es una tarea fundamental para determinar el aporte que las instituciones educativas hacen a la sociedad. De este modo, resulta muy relevante plantear la siguiente pregunta: ¿por qué los resultados de aprendizaje de los estudiantes deberían tener mayor importancia en la rendición de cuentas institucionales, como, por ejemplo, en los procesos de acreditación nacionales o internacionales?

Para comprender esto, es necesario delimitar el alcance y el lugar de la evaluación del aprendizaje dentro del marco general de la evaluación y, específicamente, de la evaluación educativa.

En términos generales, se entiende la evaluación como “un proceso de recolección y análisis de información que permite llegar a juicios de valor para tomar decisiones” (Pineda, 2016, p. 14). La evaluación educativa, por su parte, se define como una práctica social que consiste en establecer el mérito o valor a una actividad educativa, mediante una aproximación sistemática (Cronbach, 1980; Hopmann, 2003; Scriven, 1991; Tyler, 1942). Se considera, además, que un proceso de evaluación educativa debe derivar en acciones de mejoramiento.

La evaluación de los estudiantes, específicamente, está embebida en otras formas de evaluación educativa (Pineda, 2016). En un primer nivel, se podría identificar la evaluación de programas académicos, que abarca desde la evaluación de un curso en particular hasta la evaluación de todo un currículo. La evaluación, a este nivel, involucra información de los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y recursos educativos y los métodos de evaluación del aprendizaje, entre otros (Gill y Leigh, 2004; Kemmis, 1982; Levin, 2008). En un nivel mayor de complejidad, se encuentra la evaluación de instituciones educativas, que, además de contemplar aspectos curriculares, implica evaluar el cumplimiento de la misión institucional, el liderazgo y reconocimiento de la institución, los procesos de gestión, y los recursos humanos, físicos y financieros que permiten cumplir la misión. Por último, se encuentra la evaluación de

políticas y programas educativos, cuyo propósito es contribuir a la planificación y gestión de políticas públicas (Gregory, 2012; Hambrick y MacRae, 1998).

Se diferencian, además, las evaluaciones masivas del aprendizaje de los estudiantes, que corresponden con un nivel macro de evaluación (realizadas por entidades externas distintas a la institución educativa), debido a que están diseñadas para realizar un seguimiento de las instituciones y del sistema educativo. En el caso particular de Colombia, el Examen de Estado de la educación media Saber 11 y el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro constituyen ejemplos de este tipo de evaluaciones, cuyos usos abarcan desde la selección de los estudiantes para el ingreso a la educación superior hasta el monitoreo del sistema educativo. Sin embargo, como lo plantea Pineda (2016, p. 20) “la falacia [...] de identificar los resultados de pruebas estandarizadas de aprendizaje como sinónimo de medición de calidad educativa en general, y no como indicadores de algunos aspectos del proceso que se pueden medir, es uno de los efectos perjudiciales del uso de este tipo de evaluaciones”. De hecho, muchas veces las evaluaciones masivas del aprendizaje no fomentan sistemas educativos sólidos, sino que promueven, paradójicamente, la homogeneización de prácticas pedagógicas alrededor de aquellas que permitan un incremento en los resultados de las pruebas, en decremento de otros contenidos curriculares, habilidades y aptitudes requeridas para determinados contextos (Pineda, 2016).

Por último, es importante señalar las limitaciones que tienen muchas prácticas de evaluación educativa. Ante todo, tal como lo plantea Pineda (2016, p. 20), “no todas las formas de evaluación tienen

necesariamente efectos positivos en el mejoramiento de los procesos educativos”. De otra parte, la evaluación no resuelve todos los problemas educativos; al contrario, muchas formas de evaluación pueden tener efectos potencialmente negativos si se formulan desde una sola mirada o disciplina. Así, por ejemplo, en el contexto de la educación básica y media en Colombia, en el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 230, por el cual se reglamentó la promoción automática en estos niveles educativos, con el propósito de disminuir la deserción escolar. Esta medida se fundamentó en diversos estudios realizados en Europa, Latinoamérica y África, cuyos resultados indicaban que la repetición afecta el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes, además de crear un cuello de botella en el sistema educativo, desperdiciando recursos escasos (Torres, s. f.). Sin embargo, evaluaciones posteriores (Hernández, 2018) señalan que la promoción automática no tuvo efectos en la deserción y, en cambio, generó un efecto negativo en el desempeño académico de los estudiantes, medido a través de pruebas estandarizadas.

El anterior ejemplo evidencia que los ejercicios de evaluación, al aproximarse a problemas educativos prácticos y complejos, requieren de un pensamiento igualmente complejo y multicausal que permita identificar múltiples factores relacionados con la calidad de la educación. Si bien existe un reconocimiento discursivo sobre la importancia de anclar las evaluaciones educativas en la academia, esta es una tendencia menos frecuente de lo que se imagina. Existe

una tendencia a simplificar los fenómenos educativos, abordándolos desde una sola disciplina, incluso, es frecuente que la evaluación educativa carezca de bases teóricas (Pineda, 2016).

Una importante conclusión de las anteriores reflexiones sobre evaluación educativa es simple y directa: un profesor universitario puede tener diferentes ideas intuitivas sobre sus prácticas de evaluación y puede realizar una excelente labor con base en sus conocimientos disciplinares y su experiencia. Reconocer, sin embargo, que la evaluación es un proceso complejo que requiere un estudio formal y sistemático de las premisas en las que se fundamenta es un buen inicio para mejorar las prácticas evaluativas y docentes. Solo si el profesor universitario se mantiene actualizado respecto a marcos conceptuales y debates que se desarrollan en contextos académicos, más allá de su propia disciplina, tendrá la posibilidad de entender el proceso evaluativo como un ejercicio profesional e integral que implica una enorme responsabilidad ética y ciudadana (Pineda, 2016).

Por otra parte, se puede concluir que la evaluación no solo debe aproximarse a la capacidad de un proceso formativo para promover aprendizajes cuya medición se facilita por medio de la aplicación masiva de pruebas estandarizadas. La evaluación también debe conceptualizar y hacer seguimiento a otros aspectos del desarrollo de los estudiantes, como su capacidad moral y comunicativa; el cuidado de sí mismo y de su entorno; la sensibilidad social y la interacción con otros y la capacidad para asumir una postura crítica y para pensar de manera analítica, en diferentes situaciones (Pineda, 2016).

2. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

RAE del capítulo

Explicar por qué la evaluación es un proceso multidimensional y complejo, cuyo alcance trasciende el ámbito educativo.

Si bien la evaluación tiene lugar en el espacio concreto de un salón de clase, es un proceso que está enraizado en las creencias de profesores y estudiantes; condicionado, además, por aspectos institucionales y normativos cuyo alcance trasciende el ámbito educativo por cuanto, a partir de sus resultados, los estudiantes obtienen títulos que los acreditan para ejercer una determinada profesión. Más importante aún, en la evaluación entran en juego los principios éticos y los valores de las personas involucradas. Una evidencia de esto último la constituyen los hallazgos de algunas investigaciones, según los cuales existe una tendencia creciente en el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes universitarios, en lo que se ha conocido como “inflación de las notas” (Bachan, 2017; Ehlers y Schwager, 2016; Hunt, 2008). En virtud de ello, las calificaciones han perdido su capacidad para brindar información acerca de las competencias y conocimientos de los egresados. Entre las posibles causas, se han señalado la mayor competencia para vincularse en el mercado laboral, los incentivos para los profesores asociados a otorgar una buena calificación —como, por ejemplo, ser mejor evaluado por los estudiantes, recibir menos reclamaciones, etc.

— (Ehlers y Schwager, 2016; Jewell, McPherson, y Tieslau, 2013). Otros autores plantean que el aumento en el promedio de las notas obedece al mejoramiento de los currículos, a la cualificación de las prácticas de evaluación y a un incremento en la habilidad de los estudiantes (Bachan, 2017). Por consiguiente, el fenómeno de la inflación de las notas constituye en claro ejemplo de cómo la evaluación no es un proceso objetivo, sino que, por el contrario, es un proceso que está condicionado por diversos factores.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena plantearse: ¿qué aspectos institucionales, sociales, pedagógicos y éticos influyen en el fenómeno de la “inflación de las notas” observado en la educación superior?

Con el propósito de esclarecer por qué no es posible concebir la evaluación como un proceso objetivo y libre de sesgos, a continuación se presentan las múltiples dimensiones que atraviesan el proceso evaluativo.

La evaluación no ocurre en el vacío; por el contrario, es un proceso condicionado por múltiples factores que abarcan desde las creencias personales de profesores y estudiantes (muchas veces forjadas por las experiencias previas) hasta presiones sociales como, por ejemplo, las expectativas que pueden tener los padres de los estudiantes acerca de su desempeño en la universidad. Este conjunto de factores genera presiones y marca límites frente a lo que profesores y estudiantes puedan hacer en relación con el proceso y los resultados de la evaluación. Particularmente, para los profesores, la evaluación implica un reto mayor, por cuanto cumplen un doble rol, “al ser evaluadores y participantes del proceso que ellos mismos están evaluando” (Pineda, 2016, p. 17).

Entre las dimensiones que involucra la evaluación, cabe resaltar la social, la legal y normativa, la organizativa, la técnica, la ética y la pedagógica (Murcia, 2017; Race, Brown, y Smith, 2005; Santos Guerra, 2014).

2.1. Dimensión social

Como un proceso que involucra a personas, la evaluación no está exenta de las presiones que ejerce el entorno social. Por un lado, a partir de las calificaciones, las instituciones educativas otorgan títulos que habilitan a las personas para ejercer una determinada profesión. Por otra parte, las calificaciones obtenidas por el estudiante hacen parte de su expediente académico y lo acompañan a lo largo de su trayectoria profesional. En efecto, algunos empleadores y agencias de financiación comparan y clasifican a los candidatos a partir de sus calificaciones. Incluso, los padres de los estudiantes, que en países como Colombia son quienes financian los estudios de sus hijos, miden, frecuentemente, el valor de su inversión a través de las calificaciones obtenidas por estos. De manera que, lejos de circunscribirse –exclusivamente– al proceso de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación genera un producto que tiene valor para la sociedad: las calificaciones.

2.2. Dimensión legal y normativa

La evaluación está condicionada por regulaciones específicas (de cada institución educativa), nacionales e internacionales. Por ejemplo, en el caso particular de Colombia, la Ley 30 de 1992, que regula el servicio

público de educación superior en el país, otorga autonomía a las instituciones educativas para adoptar los regímenes correspondientes a profesores y estudiantes. Por consiguiente, cada institución establece, mediante el reglamento estudiantil, el mínimo aprobatorio en la escala de calificación, los momentos de la evaluación y los plazos que tienen los profesores para reportar las notas a los estudiantes y a la institución. Adicionalmente, el sílabo de la asignatura, considerado como un documento oficial, al estar registrado en el Ministerio de Educación Nacional, establece las actividades de evaluación y las ponderaciones respectivas. Por ende, las decisiones que toma el profesor en relación con la evaluación de los estudiantes deben acogerse a este marco legal y normativo.

2.3. Dimensión organizativa

Indudablemente, aspectos como el número de estudiantes que deben ser evaluados, el tiempo disponible para diseñar, implementar y calificar las evaluaciones y las prácticas predominantes en la disciplina son factores que condicionan los procesos de evaluación.

2.4. Dimensión técnica

Además de las anteriores consideraciones, un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta en todo proceso de evaluación es la calidad técnica de la misma. Específicamente, se debe garantizar que los instrumentos o tareas empleadas midan lo que pretendan medir; es decir, que constituyan mediciones válidas del aprendizaje de los estudiantes. Sumado a ello, las instrucciones para los estudiantes y

los criterios de evaluación y de calificación deben ser suficientemente claros, de manera que los resultados obtenidos sean confiables y consistentes. Por último, pero no menos importante, las evaluaciones deben ser equitativas; es decir, no deben favorecer o desfavorecer a determinados grupos de estudiantes, debido, por ejemplo, a su origen sociocultural, género, religión o preferencias políticas, entre otros.

2.5. Dimensión ética

Sin duda, la dimensión ética es transversal a todo proceso evaluativo, ya que implica emitir juicios que involucran las concepciones, principios, actitudes y valores de los evaluadores y los evaluados. Por lo tanto, demanda honestidad y coherencia, para establecer los propósitos y resultados de la evaluación y para reconocer el error como oportunidad de aprendizaje; no sólo para el estudiante, sino también para el profesor. Por último, la evaluación es una instancia de poder, que, en un contexto educativo, puede ser ejercido en favor del aprendizaje de los estudiantes o que, por el contrario, puede convertirse en un medio de opresión y retaliación.

2.6. Dimensión pedagógica

Aun cuando las anteriores dimensiones están presentes en el proceso evaluativo, todas ellas deben estar supeditadas al criterio pedagógico. Tener en cuenta un criterio pedagógico implica asegurar la alineación de la evaluación con los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren y con las estrategias didácticas implementadas. También, es necesario que la evaluación les permita a los estudiantes

avanzar en su proceso de aprendizaje, mediante la retroalimentación. Por lo tanto, más allá de evaluar conocimientos superficiales o conceptos inconexos, la evaluación debe promover el aprendizaje profundo, el desarrollo de habilidades de orden superior y el pensamiento crítico. Por último, el criterio pedagógico, también, supone que el profesor reflexione acerca de sus prácticas pedagógicas, a partir de los resultados de la evaluación de los estudiantes.

En síntesis, la evaluación tiene implicaciones complejas. Lejos de circunscribirse a un espacio y un tiempo concreto, se podría afirmar que la evaluación es un proceso continuo, que está condicionado por experiencias pasadas, tanto de profesores como de estudiantes, y cuyos efectos repercuten a lo largo del tiempo, no sólo para el estudiante mismo, sino para la institución educativa y para la sociedad. En esta medida, es importante reconocer que el principal propósito de la evaluación es favorecer el aprendizaje de los estudiantes y la reflexión del profesor acerca de cómo sus acciones influyen en el aprendizaje de estos. Si bien existen condiciones organizativas, normativas o sociales que imponen restricciones, o incluso sesgos, al proceso de evaluación, los criterios que deben orientar la planeación e implementación de los procesos de evaluación son, sin duda alguna, el pedagógico, el técnico y el ético. Dada la importancia de la dimensión pedagógica en el proceso de evaluación, este será el foco principal de lo que resta de este texto.

3. DIFERENCIAS ENTRE EVALUAR, CALIFICAR Y RETROALIMENTAR

RAE del capítulo

Redefinir la evaluación como un proceso que no se circunscribe a otorgar una calificación, sino que implica hacer un seguimiento y brindar retroalimentación que contribuya al aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores universitarios invierten una gran parte de su tiempo calificando el trabajo de sus estudiantes, muchas veces incluso su tiempo libre, particularmente cuando se acerca el final de un período académico y el plazo para reportar las notas se agota. Los estudiantes, a su vez, utilizan parte importante de las horas asignadas para su trabajo autónomo, en la preparación de las evaluaciones del curso. Sin embargo, el valor que se atribuye a las actividades de evaluación no siempre corresponde con esta gran cantidad de esfuerzo. Algunos profesores consideran que la evaluación genera una gran carga de trabajo que, en última instancia, solo permite determinar si los estudiantes tienen que volver a cursar la asignatura o no. Algunos estudiantes, por su parte, suelen considerar que el objetivo de su estadía en la universidad está alrededor de la evaluación y es sacar buenas notas (Pineda, 2016).

A pesar de todo el esfuerzo y el tiempo invertidos, tanto por profesores como por estudiantes, algunos estudios señalan que las calificaciones no predicen el desempeño laboral que tendrán posteriormente los estudiantes; de hecho, lograr un promedio

sobresaliente en la universidad no garantiza un buen salario de enganche ni, tampoco, se relaciona con el estatus salarial o con la satisfacción con el trabajo, al cabo de varios años (Bretz, 1989; Cohen, 1984). Cabe, entonces, cuestionarse: ¿cómo diseñar evaluaciones que aporten información acerca del aprendizaje de los estudiantes y de su potencial para seguir aprendiendo más allá de la universidad?

Parte de la respuesta radica en la diferenciación de tres procesos, que, aunque estrechamente relacionados en la práctica de los profesores, tienen implicaciones diferentes para el aprendizaje de los estudiantes y para el ejercicio docente: evaluar, calificar y retroalimentar.

Comúnmente, la actividad de evaluar se equipara con la de calificar. Esta identificación de la evaluación con la nota se evidencia en los sílabos y en los planes de asignatura: el apartado de evaluación del curso generalmente comprende las fechas de 'corte' de las notas, el porcentaje que tendrá cada uno de estos cortes y los instrumentos que se utilizarán para obtener dichas notas ('quices', exámenes, presentaciones orales, ensayos, etc.). En contraste, poco se menciona acerca de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, las estrategias didácticas que posibilitarán el desarrollo de los mismos y los criterios que permitirán valorar el nivel de logro del estudiante en relación con los aprendizajes propuestos (Murcia, 2017).

Autores como Santos Guerra (2014) consideran que la equiparación entre evaluación y calificación acarrea problemas tan importantes como el de "atribución", que lleva a considerar, implícitamente, que cuando un estudiante pierde un examen es su absoluta responsabilidad o, lo que es peor, lleva al estudiante a desarrollar

estilos de pensamiento o estrategias para los exámenes, inhibiendo el desarrollo de otras habilidades más importantes y más significativas para su futuro.

Por consiguiente, la evaluación, al contrario de la calificación, implica mucho más que un proceso final de monitoreo y comprobación de resultados. Tal como lo plantea Casanova (1998, p. 70), la evaluación es “un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. De manera similar, Suskie (2009) considera que la evaluación es una parte integral del proceso de aprendizaje, por lo que implica realizar, de manera cíclica, las siguientes acciones:

- Establecer resultados claros y medibles acerca del aprendizaje de los estudiantes.
- Asegurarse de que los estudiantes van a tener suficientes oportunidades para lograrlos.
- Recolectar, analizar e interpretar evidencias de manera sistemática, con el fin de determinar el nivel de avance del estudiante en relación con los aprendizajes que se espera que logre.
- Usar la información resultante para orientar a los estudiantes acerca de cómo mejorar y avanzar en su proceso de aprendizaje, a través de la retroalimentación.

- Identificar los errores comunes y las dificultades de los estudiantes para, a partir de esta información, mejorar y ajustar las prácticas docentes.

Finalmente, se considera que la evaluación es válida como parte del proceso de aprendizaje, si a partir de ella se genera una retroalimentación oportuna y concreta, que permita, a estudiantes y profesores, reflexionar acerca de cómo mejorar el proceso de aprendizaje (Suskie, 2009). Concretamente, varias investigaciones demuestran que las personas que reciben retroalimentación oportuna y específica, logran mejores aprendizajes (Flórez y Sammons, 2013; Owen, 2016). Se trata, entonces, de un proceso que debe ser, en lo posible, personalizado, centrado en la tarea (y no en la persona) y que aporte información útil para el mejoramiento del aprendizaje (Murcia, 2017).

En suma, evaluar contribuye al aprendizaje y al mejoramiento de los estudiantes y, también, del profesor (Pineda, 2016). Para que dicho mejoramiento tenga lugar, es imprescindible que el evaluado reciba retroalimentación oportuna y concreta sobre su desempeño (Suskie, 2009). En ese sentido, la diferencia fundamental entre evaluar y calificar radica en que la primera implica un proceso de recolección de evidencias acerca del proceso de aprendizaje del estudiante que genera información útil, para el estudiante y para el profesor, acerca de cómo mejorar el aprendizaje y, la segunda, la calificación, involucra emitir un juicio acerca del desempeño del estudiante, en relación con

unos criterios previamente establecidos. Si bien la calificación puede hacer parte de un proceso de evaluación, no necesariamente toda evaluación conduce a una calificación.

4. ¿CÓMO SE RELACIONA LA EVALUACIÓN CON EL APRENDIZAJE?

RAE del capítulo

Explicar la influencia de la evaluación en el aprendizaje logrado por los estudiantes y, por ende, la necesidad de articular la evaluación con las estrategias pedagógicas, a partir de la planeación del curso.

La evaluación es una poderosa herramienta para promover el aprendizaje de los estudiantes. Varias investigaciones demuestran que el hecho de evaluar mejora la retención, a largo plazo, de aprendizajes previos: cuando a los estudiantes se les pide que recuerden lo que han aprendido en un curso, recuerdan más aquellos aspectos respecto a los que fueron evaluados (Agarwal, Roediger, McDaniel y McDermott, 2010; Atabek Yigit, Balkan Kiyici y Çetinkaya, 2014; Vojdanoska, Cranney y Newell, 2010). Se ha encontrado que el aspecto que más influye en el aprendizaje no es la enseñanza, sino la evaluación, pues los estudiantes deciden cuánto esfuerzo invertir y a qué prestar mayor atención a partir de las demandas percibidas en la evaluación (Gibbs y Simpson, 2004). Por consiguiente, la evaluación, en gran medida, determina el aprendizaje que los estudiantes desarrollan y las estrategias que utilizan para lograrlo; de allí la importancia de alinear las evaluaciones con los resultados de aprendizaje que se pretende que logren los estudiantes y de brindar una retroalimentación que contribuya al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, es pertinente plantearse: ¿cómo lograr que las evaluaciones promuevan el logro de aprendizajes complejos y la transferencia de los mismos a contextos reales?

Un elemento fundamental para lograr que la evaluación promueva el logro de aprendizajes complejos es la alineación constructiva propuesta por John Biggs (1996), que se presenta a continuación.

4.1 La alineación constructiva de Biggs

Un primer principio orientador de la evaluación es el concepto de alineación constructiva propuesto por John Biggs (1996), según el cual debe existir coherencia entre lo que se espera que aprendan los estudiantes, las estrategias didácticas y la evaluación. Específicamente, la alineación constructiva implica:

- Identificar claramente los aprendizajes que se espera logren los estudiantes; en otras palabras, los Resultados de Aprendizaje Esperados –RAE– y la manera como dichos aprendizajes pueden ser evidenciados.
- Seleccionar estrategias didácticas que expongan a los estudiantes a situaciones en las que los aprendizajes esperados puedan ser desarrollados y practicados.
- Diseñar y aplicar evaluaciones en las que se evidencie si los estudiantes han logrado los aprendizajes propuestos para el curso, en el nivel cognitivo esperado (Biggs, 1996), Figura 2.

Figura 2. Alineación constructiva de Biggs



Fuente: Elaboración propia con base en Biggs (1996).

De acuerdo con lo anterior, si en un curso se plantea que los estudiantes logren aprendizajes complejos o habilidades de orden superior como, por ejemplo, pensar críticamente, resolver problemas o crear soluciones innovadoras a problemas cotidianos, la enseñanza y la evaluación deben corresponder con dichos niveles de complejidad (Biggs, 1996). Por consiguiente, la elección de los métodos de evaluación debe ser coherente con la naturaleza del aprendizaje que deben lograr los estudiantes y con las estrategias de pensamiento que deben desarrollar para lograrlo. En efecto, si la evaluación está centrada en la memorización de hechos o datos inconexos, los estudiantes desarrollarán las estrategias necesarias, incluso el plagio, para obtener una buena calificación. Si, por el contrario, la evaluación hace énfasis en la síntesis o en el análisis de información, los estudiantes tendrán que practicar dichas habilidades cuando estudian. Es por ello que algunos autores afirman que, si bien los aprendizajes

que deben lograr los estudiantes determinan la naturaleza de la evaluación, es esta última la que define y moldea las estrategias de pensamiento que desarrollarán los estudiantes (Clark, 2008).

Un ejemplo permite ilustrar cómo, en algunas ocasiones, existen problemas de alineación de la evaluación con respecto a los resultados de aprendizajes esperados y el proceso de enseñanza.

En un curso de psicología, uno de los RAE propuestos implica que, al finalizar el proceso formativo, los estudiantes estén en capacidad de aplicar métodos básicos de investigación en psicología, incluido el diseño de la investigación y el análisis y la interpretación de los datos.

El profesor que imparte el curso decide implementar como estrategia didáctica el análisis de caso. A lo largo del curso, el profesor presenta diferentes artículos de investigación para discutir con los estudiantes los siguientes temas: diseños experimentales y no experimentales, ética de la investigación y análisis de datos e inferencia causal.

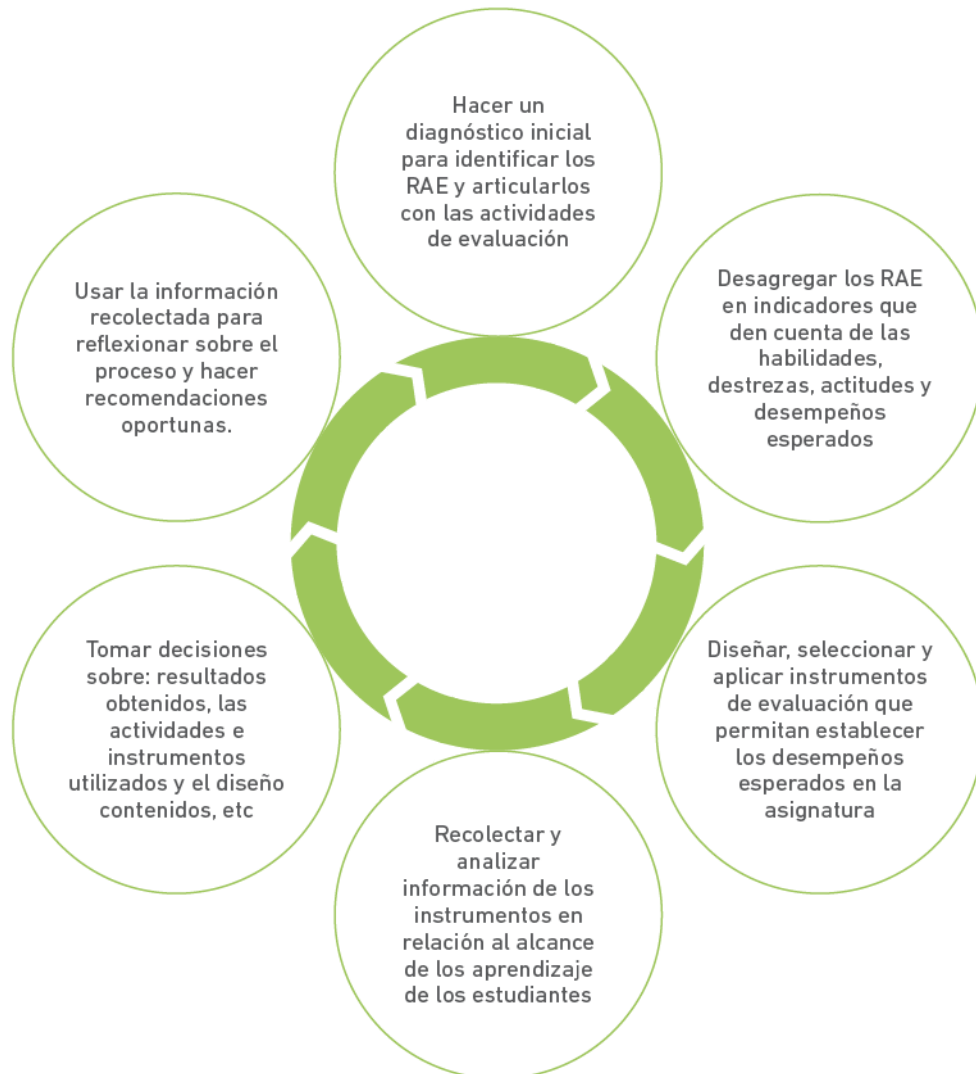
Para evaluar el RAE, el profesor selecciona un artículo de una investigación psicológica y les pide a los estudiantes que identifiquen el diseño, las técnicas de análisis de datos empleadas y la coherencia de las inferencias con las preguntas de investigación.

En el anterior ejemplo se evidencia un problema de alineación, pues los estudiantes deben lograr un aprendizaje complejo, que implica la integración y aplicación de diferentes conceptos, pero carecen de oportunidades para aplicar dichos aprendizajes a lo largo del curso. En este caso, la estrategia didáctica seleccionada por el profesor no genera espacios para que los estudiantes pasen de la comprensión a la aplicación de los conceptos, pues, aunque analizan casos de investigación, no tienen la oportunidad de realizar un ejercicio aplicado en el que puedan, a partir de unas preguntas de investigación, proponer el diseño de la investigación e identificar las técnicas de análisis de datos pertinentes y los posibles resultados de dichos análisis, de acuerdo con las preguntas y con el diseño propuesto.

4.2. El ciclo de la evaluación

De la misma manera, se puede considerar la evaluación como un ciclo que hace parte del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Culver y VanDyke (2009), el ciclo de la evaluación contempla las siguientes fases, propuestas en la Figura 3.

Figura 3. Ciclo de evaluación



Fuente: *Elaboración propia con base en Culver y VanDyke (2009).*

Otros autores como McConnell y Doolittle (2011) simplifican el ciclo al incluir únicamente tres fases:

- La primera fase es identificar y articular los RAE. La evaluación del aprendizaje comienza, no con la selección o el diseño de instrumentos de evaluación, sino con la identificación de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes. Más aún, estos

aprendizajes deben ser contextualizados en relación con las características de los estudiantes y con sus conocimientos previos.

- La segunda fase consiste en seleccionar o diseñar instrumentos de evaluación. Los métodos e instrumentos de evaluación deben estar relacionados con los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes y con las actividades pedagógicas implementadas para que los estudiantes alcancen dichos aprendizajes; por lo tanto, es importante que los profesores estén familiarizados con diferentes métodos de evaluación (Banta y Palomba, 2015).
- La tercera fase es utilizar la información recolectada para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza. Si bien la evaluación es una poderosa herramienta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es, también, una invaluable fuente de información para que los profesores puedan refinar sus prácticas pedagógicas y desarrollarse como educadores (Banta y Palomba, 2015).

Banta y Palomba (2015) concuerdan con estas fases y añaden que es recomendable:

- Involucrar a los estudiantes en el proceso y en los resultados.
- Diseñar o seleccionar e implementar diferentes aproximaciones para recolectar la información, por ejemplo, usando instrumentos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos.
- Reexaminar regularmente el proceso.

Lo anterior indica que, sea cual sea la secuencia escogida, cada fase debe ser planeada con anticipación, de manera que la evaluación contribuya, efectivamente, al aprendizaje de los estudiantes y al mejoramiento del proceso educativo.

En síntesis, la cuestión central del proceso educativo consiste en que los estudiantes alcancen altos niveles de comprensión mediante la implementación de estrategias didácticas acordes con el nivel de aprendizaje que se espera que logren y la realización de evaluaciones auténticas y contextualizadas (Biggs, 1996). Sin embargo, lograr la alineación de estos tres aspectos implica llevar a cabo un cuidadoso proceso de planeación, en el que la evaluación tiene un papel central, pues, como lo demuestran las investigaciones al respecto, los estudiantes enfocan sus esfuerzos en aprender aquello que será evaluado. De este modo, si las evaluaciones de una asignatura privilegian el recuerdo de contenidos en lugar del desarrollo de habilidades de orden superior, será ello lo que, a su vez, determinará el nivel del aprendizaje que logren los estudiantes.

5. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE?

RAE del capítulo

Explicar las implicaciones derivadas de concebir la evaluación como un proceso que contribuye al aprendizaje, en los roles que tradicionalmente han asumido profesores y estudiantes, así como en el ambiente de aprendizaje.

Proponer alternativas para integrar los principios de la Evaluación para el Aprendizaje a las prácticas cotidianas en el aula de clase.

Lograr que la evaluación contribuya al aprendizaje no solo depende de realizar una planeación que asegure su coherencia con el nivel del aprendizaje que se espera logren los estudiantes y con las estrategias didácticas implementadas, sino que, también, depende del clima del aula. En este último aspecto, el profesor tiene un papel central, por cuanto es él quien determina en qué medida los estudiantes logran una participación activa que les permita involucrarse y regular su propio proceso de aprendizaje. Estos elementos están condicionados, a su vez, por las creencias que el profesor tiene acerca de cómo ocurre el aprendizaje, de su propio rol y del rol de los estudiantes en dicho proceso (Black y William, 1998; Flórez y Sammons, 2013). Por lo anterior, es importante que los profesores reflexionen acerca de sus concepciones en torno a:

- ¿Cómo ocurre el aprendizaje?
- ¿Cuál considera que es el rol del estudiante en su propio proceso de aprendizaje?
- ¿Cuál es el rol del profesor?

Con el fin de definir la manera en que las concepciones del profesor, en torno a las cuestiones anteriormente planteadas, influyen en la evaluación: en primer lugar, se presentarán las creencias que sustentan el enfoque tradicional de la evaluación y se contrastarán con aquellas que subyacen a lo que, en los últimos años, se ha conocido como el “enfoque de evaluación para el aprendizaje”. En segundo lugar, se profundizará en los principios y objetivos de este último enfoque, en las implicaciones del mismo para profesores y estudiantes y en el ambiente de aprendizaje.

5.1. Diferencias entre el enfoque tradicional de la evaluación y la evaluación para el aprendizaje

A pesar de la importante influencia que tiene la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, algunas investigaciones al respecto han mostrado que, generalmente, los profesores se enfocan en evaluar la cantidad de trabajo realizado y la presentación del mismo, dejando de lado la calidad del aprendizaje logrado por los estudiantes. Asimismo, es frecuente que el énfasis, en la evaluación, apunte a asignar una calificación, antes que a brindar orientaciones precisas a los estudiantes respecto a cómo pueden mejorar su desempeño; lo

que, a su vez, afecta la motivación y la autoconfianza de los estudiantes. De manera similar, los resultados de la evaluación son utilizados para hacer comparaciones entre estudiantes, lo que generalmente desmoraliza a aquellos con más bajas calificaciones. Por último, la evaluación es utilizada como un mecanismo para “premiar o castigar” a los estudiantes, más que para ayudarlos a avanzar en su aprendizaje (Clark, 2008; Daugherty, Harlen, y James, 1990).

El enfoque tradicional de la evaluación, representado en las prácticas descritas anteriormente, se sustenta en varios supuestos. El más importante tiene que ver con considerar la evaluación como una actividad independiente de la enseñanza. Como consecuencia, los profesores ocupan la mayor parte del curso en enseñar; solo, cuando se acercan las fechas de corte de las notas parciales o en el final del semestre, se ocupan de evaluar y calificar. Por consiguiente, la pregunta por cómo la evaluación se alinea con los aprendizajes de los estudiantes y con las estrategias didácticas resulta irrelevante desde este enfoque (Biggs y Tang, 2011). En el enfoque tradicional de la evaluación, se considera que la educación universitaria debe ser selectiva. Desde este punto de vista, la evaluación cumple el propósito de diferenciar a los estudiantes “mediocres” de los “excelentes”. Esta idea, a su vez, se sustenta en las creencias relacionadas con el potencial de los estudiantes para aprender, que, según Dweck (2006), pueden clasificarse en dos grandes categorías: por un lado, la denominada “mentalidad fija”, según la cual cada estudiante tiene una inteligencia fija, heredada, que no puede ser modificada por el sistema educativo; por el otro, la “mentalidad de crecimiento”, en la que se

considera que la inteligencia de los estudiantes está dada por una serie de habilidades que pueden ser aprendidas; sin duda, la evaluación como mecanismo de clasificación se sustenta en la concepción de la “mentalidad fija”. Por último, pero no menos importante, en el enfoque tradicional se considera que el rol del profesor es transmitir el conocimiento y el del estudiante recibirlo, por lo tanto, la evaluación busca constatar qué tanto los estudiantes logran replicar lo que les ha sido transmitido (Black y William, 1998, p. 9).

Por todo lo anterior, los métodos de evaluación tradicionales tienen un valor limitado para orientar y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En ese escenario, los estudiantes, por su parte, desarrollan habilidades para “responder bien” o para encontrar la respuesta correcta, a fin de obtener una buena calificación antes que centrarse en su aprendizaje. Así, la evaluación tradicional promueve un aprendizaje superficial, pues los estudiantes se limitan a memorizar hechos, ideas o teorías inconexas (Rust, 2002). En el mismo sentido, los estudiantes con mayores dificultades tienden a pensar que carecen de las habilidades necesarias para triunfar en el sistema educativo, lo que a su vez los lleva a invertir cada vez menos esfuerzo en su proceso de aprendizaje. Sin duda, este abordaje de la evaluación tiene un importante efecto en la motivación de los estudiantes: tanto quienes logran buenas calificaciones como quienes no tienen poco interés en esforzarse por mejorar su aprendizaje. Por último, como lo señala Clark (2008), estos métodos son incompatibles con la creciente importancia del pensamiento crítico, la resolución de

problemas, la comunicación y otras habilidades de orden superior indispensables para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y adaptarse al entorno.

Indudablemente, los estudiantes logran un aprendizaje más profundo cuando comprenden el sentido de lo que se espera que aprendan y cuando se involucran activamente en la construcción de conocimiento, a través de la integración de diferentes ideas y conceptos (Rust, 2002). A este respecto, la evaluación tiene un importante papel, pues determina que los estudiantes logren un aprendizaje profundo, en vez de un aprendizaje superficial. Para lograr dicho propósito, es importante, como se mencionó en el capítulo anterior, lograr la alineación entre los aprendizajes esperados, las estrategias didácticas y la evaluación, pero, también, es fundamental comunicarles, claramente, a los estudiantes lo que se espera que ellos aprendan, la manera como dichos aprendizajes se harán evidentes y la manera como se evaluarán; implica cambiar el eje del proceso educativo para centrarlo en el estudiante. Por lo tanto, involucrar al estudiante en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje supone que el profesor reconozca que el poder no recae exclusivamente en él y que el rol del estudiante no se limita a ser un "receptor", sino que es central en su proceso de aprendizaje (Clark, 2008, p. 11).

En contraste con el enfoque tradicional, la Evaluación para el Aprendizaje, surgida a partir de las investigaciones de los profesores británicos Black y Wiliam (1998), busca, fundamentalmente, motivar a los estudiantes de manera intrínseca y generar capacidades de autorregulación que les permita seguir aprendiendo a lo largo de la

vida (Clark, 2008). En efecto, las investigaciones al respecto señalan que el aprendizaje se ve favorecido cuando los estudiantes se identifican con los logros propuestos y cuando comprenden la relevancia de los objetivos hacia los cuales se orienta su esfuerzo; en síntesis, cuando están motivados y sienten que las metas de aprendizaje son alcanzables (Daugherty *et al.*, 1990, p. 2). En este sentido, la “Evaluación para el Aprendizaje” plantea que es fundamental que los estudiantes comprendan y estén en capacidad de expresar en sus propias palabras todos los aspectos relacionados con los aprendizajes esperados, con las estrategias didácticas implementadas para alcanzarlos y con la evaluación de los mismos; en síntesis, que conozcan y se identifiquen con la meta que persiguen y que tengan información que les permita identificar en qué punto del proceso se encuentran (Clark, 2008).

Asimismo, el “enfoque de Evaluación para el Aprendizaje” plantea que la evaluación no solo es útil para motivar y orientar a los estudiantes, sino que, también, les permite a los profesores mejorar su práctica docente y ajustar las estrategias didácticas a partir de los resultados de la evaluación, con el fin de apoyar a los estudiantes para que alcancen los aprendizajes esperados (Angelo y Cross, 1993). Por lo tanto, si la evaluación es, también, un proceso de recolección de información del logro estudiantil que sirve para reformular acciones pedagógicas, entonces, es relevante que el profesor se cuestione respecto al nivel de avance de los estudiantes con relación a la meta de aprendizaje y los soportes que requieren, a manera de andamiaje, para lograrla (Murcia, 2017). En otras palabras, es tarea del profesor reconciliar las demandas cognitivas del curso con el nivel cognitivo de

los estudiantes, de manera que todos puedan avanzar como una comunidad de aprendizaje, sin desmotivarse por tareas que resultan demasiado complejas para ser abordadas (Clark, 2008, p. 9). No se trata, entonces, de utilizar la evaluación para procurar premios o castigos, sino para apoyar el crecimiento integral del estudiante, al fomentar la autoevaluación, la autorregulación y la conciencia de su capacidad de aprendizaje, en un ambiente de apoyo, en el que los errores son aceptados y utilizados para informar los siguientes pasos en el proceso de aprendizaje (Clark, 2008; Murcia, 2017).

5.2. Principios de la evaluación para el aprendizaje

Las investigaciones muestran que, a fin de que la evaluación contribuya al proceso de aprendizaje, es fundamental que se incorporen en la práctica los siguientes principios (Clark, 2008; Daugherty *et al.*, 1990; Flórez y Sammons, 2013).

La evaluación debe ser parte integral de la docencia

Este primer principio tiene varias implicaciones: en primer lugar, requiere que la evaluación sea parte de una planeación efectiva del curso, en la que se definan claramente los aprendizajes esperados y los criterios que permitan dar cuenta del nivel de logro de los mismos. En segundo lugar, plantea la necesidad de que los estudiantes sean informados, continuamente, acerca de los aprendizajes que deben lograr y de su nivel de progreso en relación con estos; en tercer lugar,

implica que la evaluación sea incorporada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y que no se limite, únicamente, a los momentos de cierre de una unidad o del curso. Adicionalmente, implica que el profesor ajuste sus estrategias didácticas de acuerdo con los resultados de la evaluación. Este último aspecto, a su vez, exige que el profesor reflexione acerca de su propia práctica, de manera que pueda progresar en su quehacer docente a partir de la aceptación del error, de él y de los estudiantes, como una oportunidad de aprendizaje. En síntesis, este primer principio implica concebir la evaluación, no como un elemento accesorio, sino como un eje que permite articular las acciones formativas con el aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes deben ser involucrados de manera activa en su propio proceso de aprendizaje

Este segundo principio comprende, a su vez, varias consideraciones: en primer lugar, es fundamental que los estudiantes comprendan, claramente, lo que están intentando aprender y lo que se espera de ellos a lo largo de su proceso de aprendizaje; en segundo lugar, implica suministrarles información acerca de qué tan bien están avanzando hacia los aprendizajes propuestos y hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos. Evidentemente, parte de esta información proviene de la retroalimentación del profesor, pero, también, de sus compañeros y de su participación directa en la evaluación de su propio aprendizaje. Sin duda, es frecuente que el profesor obtenga información acerca del aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, la diferencia que plantea la “Evaluación para el Aprendizaje” es que esta información se utilice para tomar decisiones y para emprender

acciones: decisiones acerca de los pasos a seguir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y acciones que ayuden a los estudiantes a avanzar en la dirección propuesta. No obstante, es el estudiante mismo quien debe dar el siguiente paso; por lo tanto, entre más involucrado esté, mayor será su comprensión de qué debe hacer para potenciar su aprendizaje. En suma, la evaluación para el aprendizaje implica ayudar al estudiante a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje mediante procesos de retroalimentación que, más que señalar el error, le permitan comprender cómo mejorar, con el fin de incrementar su autonomía y su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La evaluación tiene una importante influencia en la motivación y en la autoestima de los estudiantes: aspectos cruciales para el aprendizaje

En estrecha relación con los dos anteriores, este tercer principio plantea que la evaluación tiene un importante impacto en la motivación de los estudiantes, particularmente, a través de la retroalimentación suministrada. Por lo tanto, es fundamental que los procesos de retroalimentación, bien sea que estos provengan del profesor, de los compañeros o de la propia autoevaluación del estudiante, deben ser descriptivos y no evaluativos (por ejemplo: buen trabajo, pésimo trabajo, etc.) y, más importante aún, deben proporcionar información que le permita al estudiante mejorar la calidad del trabajo y avanzar en su proceso de aprendizaje. Igualmente, en la “Evaluación para el Aprendizaje”, no solo se reconoce

la excelencia, sino, también, todo progreso que el estudiante logre en relación con los aprendizajes propuestos. En otras palabras, en este enfoque, la retroalimentación es un medio para motivar a los estudiantes a través del reconocimiento, no sólo del logro del resultado final, sino de todo progreso realizado por el estudiante con respecto a su nivel inicial de aprendizaje.

5.3. Implicaciones para el profesor, para los estudiantes y para el ambiente de aprendizaje

Implicaciones para el profesor

En este punto, resulta claro que la “Evaluación para el Aprendizaje” plantea un cambio fundamental en el rol del profesor: de ser un proveedor de contenidos, que controla en gran medida la dinámica de lo que ocurre en clase, pasa a ser un moderador y un facilitador del aprendizaje, que apoya y monitorea el progreso de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, el propósito fundamental de la docencia es proporcionar a los estudiantes las habilidades y estrategias necesarias para dar los siguientes pasos en su proceso de aprendizaje (Daugherty *et al.*, 1990; Flórez y Sammons, 2013). Ciertamente, este cambio de rol implica, también, un cambio en las concepciones acerca del aprendizaje y del potencial de los estudiantes, para lograr las metas propuestas en un proceso formativo.

Asimismo, hacer realidad la “Evaluación para el Aprendizaje” demanda cambios concretos en la práctica docente. Ante todo, es necesario que el profesor tenga claridad acerca de qué y cómo espera

que sus estudiantes aprendan y que realice una planeación cuidadosa, flexible, basada en los aprendizajes esperados y en la evaluación de los mismos. Es importante que, a lo largo del curso, el profesor presente los aprendizajes esperados y los criterios con los que serán evaluados. A este respecto, resulta útil abrir cada clase con la presentación de los logros de aprendizaje que se espera logren los estudiantes, y la manera como la sesión en particular contribuye a los mismos, y cerrar con una reflexión acerca de lo aprendido. Es importante que el profesor tenga claridad respecto al progreso de los estudiantes, de manera que pueda ayudarlos a avanzar en su proceso de aprendizaje; en este sentido, la evaluación debe constituirse en una fuente de información que oriente las acciones a seguir. Por último, es importante que existan espacios para la discusión y para la construcción conjunta de conocimiento (Clark, 2008; Flórez y Sammons, 2013).

Lo anterior pone de presente la complejidad de llevar a cabo procesos de evaluación que contribuyan al aprendizaje; de allí la importancia de que el profesor desarrolle los conocimientos y las habilidades necesarias para trabajar desde nuevas perspectivas, a través de procesos de cualificación y desarrollo profesional (Flórez y Sammons, 2013).

Implicaciones para el estudiante

De manera análoga, la “Evaluación para el Aprendizaje” plantea un cambio fundamental en el rol del estudiante: de ser un receptor del conocimiento transmitido por el profesor pasa a ser el principal responsable de su propio proceso de aprendizaje. Este cambio de eje

implica que el estudiante tenga una clara comprensión de los aprendizajes que debe lograr y de los criterios con los que se establecerá su nivel de progreso en relación con las metas propuestas. A partir de esta comprensión, el estudiante estará en capacidad de involucrarse de manera activa en procesos de autoevaluación y de evaluación de sus pares, de manera que el profesor no sea la única fuente válida de información, sino que, por el contrario, los estudiantes mismos desarrollen habilidades de metacognición que les permitan reflexionar acerca de su propio proceso, emprender acciones para mejorar su aprendizaje y, en última instancia, tener la autonomía necesaria para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Flórez y Sammons, 2013).

En la medida en que el estudiante comprende mejor su proceso de aprendizaje y puede determinar su progreso en relación con unos logros de aprendizaje, cuyos criterios de evaluación han sido establecidos previamente, su motivación se centrará en lograr sus propias metas de aprendizaje, desestimando la competencia con los demás estudiantes. Por consiguiente, los efectos negativos de compararse con otros, especialmente para los estudiantes con bajo rendimiento, pueden ser contrarrestados mediante procesos de "Evaluación para el Aprendizaje". En síntesis, la evaluación puede contribuir a que los estudiantes se sientan más seguros acerca de sus capacidades (Flórez y Sammons, 2013).

Implicaciones para el ambiente de aprendizaje

De acuerdo con McDowell y otros (2006), la “Evaluación para el Aprendizaje” se ve favorecida cuando en el ambiente de aprendizaje se promueven las siguientes prácticas:

- Enfatizar en tareas de evaluación auténticas y complejas, en lugar de evaluaciones que solo impliquen reproducir conocimiento o memorizar.
- Incorporar evaluaciones sumativas (que conducen a calificación) de forma rigurosa, pero moderada, de manera que la calificación no se convierta en el principal motivador para los estudiantes. Si bien es importante retar a los estudiantes y establecer estándares altos que generen interés y demanden esfuerzo, la evaluación formativa (que no conduce a calificación), con una retroalimentación orientada a contribuir al aprendizaje de los estudiantes, puede generar un mayor compromiso que un sistema de evaluación en el que toda la nota se juega en un solo momento (Gibbs y Simpson, 2004; Rust, 2002).
- Generar múltiples oportunidades para que los estudiantes reciban retroalimentación formal, tanto de parte del profesor como de los pares (Clark, 2008; Gibbs y Simpson, 2004).
- Brindar espacios de retroalimentación informal, provenientes tanto del profesor como de los pares, a través de, por ejemplo, la revisión de versiones en borrador o mediante la elaboración de proyectos colaborativos.

- Ofrecer a los estudiantes múltiples oportunidades para demostrar su aprendizaje, para practicar y para recibir sugerencias de mejoramiento, de manera que puedan ganar confianza en sus propias capacidades, antes de ser evaluados de manera sumativa (Gibbs y Simpson, 2004).
- Desarrollar las habilidades de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje, monitorear su progreso, emprender acciones de mejoramiento y ayudar a otros en su proceso de aprendizaje. Esto implica, entre otros aspectos, que los estudiantes cuenten con espacios para reflexionar acerca de lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, con el fin de incentivar la metacognición (Gibbs y Simpson, 2004).

En resumen, las creencias y concepciones que tiene el profesor en relación con su propio rol y con el rol de los estudiantes, en el proceso de aprendizaje, orientan, en gran medida, su práctica docente. Muchas veces, estas creencias y concepciones provienen de las experiencias y de los modelos que el profesor mismo ha tenido su proceso formativo. Por lo tanto, antes que cambiar o introducir nuevos métodos e instrumentos de evaluación en un determinado curso, un primer paso, de fundamental importancia para generar procesos de evaluación que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, es identificar las creencias y supuestos que subyacen a la manera en como el profesor se relaciona con los estudiantes y como asume su rol de docente, en resumidas cuentas, al clima del aula. Establecer, por ejemplo, si se considera que en todos los cursos hay estudiantes que son “casos perdidos” de quienes ni siquiera cabe esperar que progresen en su

proceso de aprendizaje, ligado a una concepción de “mentalidad fija”, puede, en muchos casos, estar en la base de la manera como se concibe la evaluación.

Si bien los roles tradicionales de profesores y estudiantes en la educación superior se han mantenido y reforzado a lo largo de muchos años, actualmente muchos enfoques rebaten el *statu quo*. Entre ellos se encuentra la “Evaluación para el Aprendizaje”, en la que se plantea que el propósito fundamental de la evaluación es lograr que los estudiantes se apropien de su proceso, a partir de la plena comprensión de lo que se espera que aprendan y de la manera como dichos aprendizajes se harán evidentes. Entre tanto, el rol del profesor se enfoca, ya no en transmitir conocimiento, sino en ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades y estrategias necesarias para saber cómo avanzar en su proceso de aprendizaje.

Tal vez el cambio más importante que propone la “Evaluación para el Aprendizaje” es promover la autonomía de los estudiantes mediante la comunicación clara de las metas de aprendizaje y de la ruta que deben seguir para alcanzarlas. Esto genera una motivación de parte del estudiante y lo involucra de manera activa en su propio proceso y en el monitoreo de su progreso. En este sentido, el salón de clase se constituye en una comunidad de aprendizaje, en el que todos conocen el propósito de lo que ocurre y la meta hacia la que se dirigen los esfuerzos. Allí, el conocimiento no solo proviene del profesor, sino, también, de los pares y, fundamentalmente, de la reflexión del propio estudiante acerca de cómo progresar. En suma, una comunidad en la que todos, incluyendo al profesor, pueden aprender a partir del error.

6. ¿CÓMO EVALUAR PARA AL APRENDIZAJE? DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

RAE del capítulo

Identificar la relación entre los instrumentos de evaluación y los diferentes tipos de aprendizaje que pueden lograr los estudiantes en los procesos formativos universitarios.

Explicar la importancia de la evaluación diagnóstica y de la evaluación formativa, con el fin de conocer el progreso de los estudiantes en relación con los Resultados de Aprendizaje Esperados, de manera que tanto estudiantes como profesores puedan emprender acciones que conduzcan al mejoramiento del aprendizaje.

Describir las condiciones requeridas para involucrar a los estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación que favorezcan su motivación y autonomía en relación con su propio proceso de aprendizaje.

Proponer cambios concretos en las prácticas de evaluación con el fin de involucrar activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Llevar a la práctica los principios de la “Evaluación para el Aprendizaje” implica, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, llevar a cabo una planeación que garantice la coherencia entre los resultados de aprendizaje esperados (RAE), las estrategias didácticas y la evaluación. Igualmente, supone generar un clima de

aula en el que los roles tradicionales se replanteen, con el fin de otorgar mayor autonomía y participación al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que el profesor ajusta sus prácticas docentes para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, un importante cuestionamiento es: ¿cómo llevar a la práctica el cambio de paradigma que proponen la “Evaluación para el Aprendizaje” y otros enfoques que consideran la evaluación como parte fundamental del aprendizaje de los estudiantes?

Si bien podría parecer abrumador llevar a cabo todos los cambios que propone la “Evaluación para el Aprendizaje”, en este capítulo se plantean algunas preguntas fundamentales que podrían ayudar a reorientar la evaluación, con el fin de que esta sea un medio para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, motivarlos y generar capacidades de autorregulación. Por lo tanto, antes que pensar propiamente en instrumentos o técnicas de evaluación, se propone al profesor reflexionar acerca de cinco preguntas fundamentales en torno a la evaluación:

- ¿Qué se evalúa?
- ¿A quién se evalúa?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Cómo se evalúa?
- ¿Quiénes evalúan?

Es posible que, al examinar nuevamente los procesos de evaluación a la luz de estos cuestionamientos, se consigan pequeños cambios en la planeación y en la manera como se lleva a cabo la evaluación, que puedan generar grandes cambios en el aprendizaje de los estudiantes.

6.1. ¿Qué se evalúa?

Indudablemente, el primer paso en el proceso de diseñar la estrategia de evaluación no es la identificación de los instrumentos que podrían ser aplicados, sino, como se ha mencionado anteriormente, el reconocimiento de aquello que los estudiantes deben aprender como resultado del proceso formativo, es decir, los Resultados de Aprendizaje Esperados –RAE– (McConnell y Doolittle, 2011). La importancia de definir los RAE radica en que estos enuncian aquellos aprendizajes fundamentales que deben alcanzar los estudiantes como condición necesaria para aprobar un curso y, en últimas, para lograr el perfil de egreso del programa; en otras palabras, los RAE dan sentido al proceso formativo. Si bien los RAE deben trazar un horizonte ambicioso, deben ser alcanzables por los estudiantes como resultado de los contenidos abordados en el curso y de las estrategias didácticas implementadas. Incluso, dado el carácter de formación profesional y científica que tienen los programas universitarios, los RAE deben estar orientados a que los estudiantes desarrollen habilidades de orden superior (pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación asertiva, etc.), de tal manera que puedan desempeñarse de manera íntegra en diferentes ámbitos; es decir, los RAE deben ser socialmente relevantes (Pineda, 2016).

Dado que los RAE determinan la meta hacia la cual se dirige el proceso formativo y trazan el camino a seguir para los profesores y para los estudiantes, estos deben ser comunicados de diferentes maneras y en diferentes momentos: no basta con incluirlos en el sílabo o enunciarlos al inicio del curso, sino que es necesario incorporarlos continuamente en el proceso de enseñanza (Hersh y Keeling, 2013; Race *et al.*, 2005). Igualmente, es de suma importancia que los RAE sean expresados en un lenguaje comprensible para los estudiantes, de manera que para ellos resulte claro qué se espera que logren. Adicionalmente, si los estudiantes entienden cómo las diferentes actividades del curso (incluidas las de evaluación) se relacionan con los RAE y cómo, a su vez, los RAE de un curso en particular se relacionan con los de otros cursos y con el perfil de egreso del programa, es probable que enfoquen sus esfuerzos en alcanzarlos. Por consiguiente, es necesario que el profesor ayude a los estudiantes a apropiarse los RAE y a tener claro que las evidencias de dichos aprendizajes serán el fundamento de la evaluación (Banta y Palomba, 2015; Race *et al.*, 2005).

Tal como lo plantean Race y otros (2005), si los RAE están correctamente planteados, estos deben proporcionar el marco necesario para diseñar la evaluación. Para tal propósito, cada RAE debe estar centrado en comportamientos observables y debe enunciar, claramente, los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y competencias que el estudiante debe alcanzar. También, deben brindar información de contexto como, por ejemplo: en qué situaciones

puede ser desplegado el aprendizaje o cuál es el nivel de desempeño esperado. Por lo tanto, si no resulta fácil identificar cómo evaluar un determinado RAE, es posible que sea necesario replantearlo².

Al proponer los RAE para un determinado curso o actividad formativa, según Banta y Palomba (2015), es importante considerar que algunos de los aprendizajes que lograrán los estudiantes son de orden declarativo (conocimientos), otros hacen parte al ámbito procedimental (habilidades y competencias), otros son de naturaleza afectiva (actitudes y valores) y otros más son de tipo metacognitivo (conciencia del pensamiento propio en relación con varios aspectos).

Mientras que el aprendizaje declarativo se refiere al conocimiento de hechos, datos, teorías, conceptos, leyes y principios, que pueden o no estar ligados a un determinado contexto, el aprendizaje procedimental se refiere al conocimiento de cómo y cuándo hacer algo; por lo que implica el dominio de técnicas y métodos cuyo despliegue está determinado por el contexto (Valenzuela, 2017). Asimismo, el aprendizaje de tipo afectivo comprende actitudes y valores: las primeras corresponden a los sentimientos hacia otras personas, ideas, situaciones o instituciones; los segundos, los valores, aluden a la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente ideas o situaciones, en función de parámetros éticos (Banta y Palomba, 2015). Por último, el aprendizaje metacognitivo corresponde a la capacidad para comprender el propio proceso de aprendizaje y para emprender acciones que permitan mejorarlo (Flórez y Sammons, 2013).

Una vez definidos los RAE e identificada la naturaleza del aprendizaje al que hacen referencia, se puede establecer su nivel de relevancia para el proceso formativo de los estudiantes. De este modo,

a través de la evaluación, se puede orientar el esfuerzo de los estudiantes hacia aquellos aprendizajes que son fundamentales para lograr una comprensión más profunda del área y que son base para aprendizajes posteriores (Race *et al.*, 2005). Lo anterior implica que algunos RAE pueden tener un mayor peso en la evaluación sumativa y que otros pueden ser evaluados únicamente de manera formativa. No obstante, es fundamental que todo proceso evaluativo se corresponda con alguno de los RAE definidos; se debe evitar incorporar trabajos, tareas o evaluaciones que no aporten información acerca de alguno de los RAE. Si un aprendizaje amerita ser evaluado, entonces, este debe ser incluido en la agenda del curso y comunicado a los estudiantes a través de los RAE (Race *et al.*, 2005).

Por último, la alineación con los RAE implica que la evaluación tenga como referente un criterio y no una norma. Es decir, conlleva valorar el progreso del estudiante en relación con unos criterios externos, previamente establecidos a través de los RAE, en lugar de valorar su desempeño en comparación con el grupo en el que se encuentra. En efecto, la evaluación referida a una norma promueve la comparación entre estudiantes y genera la idea de que el desempeño del estudiante es mejor o peor que el de sus compañeros. Cuando los estándares están dados por la comparación del estudiante con el grupo, las expectativas respecto a su desempeño no pueden ser enunciadas claramente, pues la ubicación de un estudiante en particular con respecto al grupo dependerá de las características de este último. Por el contrario, si los estándares esperados corresponden a criterios

previamente definidos a través de los RAE, el estudiante tendrá mayor claridad acerca de lo que se espera de su desempeño y mayor motivación para alcanzarlos (Hersh y Keeling, 2013).

6.2. ¿A quién se evalúa?

De acuerdo con el enfoque de la “Evaluación para el Aprendizaje”, el propósito fundamental de la docencia es proporcionar a los estudiantes las habilidades y estrategias necesarias para avanzar en su proceso de aprendizaje. Una docencia centrada en el estudiante, como la planteada por esta perspectiva, requiere, antes que nada, conocer quiénes son los estudiantes. Se ha encontrado que el factor que más influye en el aprendizaje es aquello que se ha aprendido previamente; de esta manera, brindarles a los estudiantes estrategias que les permita avanzar en su aprendizaje implica conocerlos, de forma que la alineación propuesta entre los RAE, la enseñanza y la evaluación responda a sus características particulares (McDowell *et al.*, 2006). Al conocer a los estudiantes, se puede determinar si los RAE propuestos son suficientemente retadores para motivarlos a hacer su mejor esfuerzo o si, por el contrario, son inalcanzables, lo que llevaría a que los estudiantes pierdan interés en cumplir unos estándares demasiado altos (Clark, 2008). El conocimiento previo abarca el conocimiento académico directamente relacionado con lo que se abordará en clase y, también, e igual de importante, las creencias, intereses, experiencias y hábitos de los estudiantes.

De este modo, el diagnóstico del nivel de conocimientos previos es fundamental para hacer ajustes a la docencia. Por ejemplo, dedicar más tiempo a los temas en los que se evidencia mayor dificultad y pasar más rápido por los temas que ya son comprendidos por los estudiantes (McConnell y Doolittle, 2011; Race *et al.*, 2005). Para tal propósito, se pueden aplicar pruebas que evalúen los conocimientos requeridos para el curso, con preguntas cerradas, que permitan hacer un diagnóstico global e individual de fortalezas y aspectos que requieren mayor atención. Otras estrategias útiles para llevar a cabo el diagnóstico de los conocimientos previos son las entrevistas entre pares, las preguntas abiertas de respuesta corta, las matrices incompletas con los contenidos que se abordarán en el curso (cuyos encabezados de filas y columnas están completos pero las celdas vacías), entre otras (Angelo y Cross, 1993). Cualquiera que sea la estrategia escogida para evaluar el conocimiento previo, es importante tener en cuenta que las evaluaciones diagnósticas no debe conducir a ningún tipo de calificación o de retribución para los estudiantes; pues, su propósito fundamental es obtener información que permita tomar decisiones de tipo pedagógico y ajustar el diseño del curso a un grupo particular de estudiantes, especialmente en lo relacionado con las áreas en las que los estudiantes demuestran mayores deficiencias. De otra parte, se debe evitar aplicar evaluaciones demasiado difíciles, ya que no aportan información útil a nivel pedagógico y pueden desestimular a los estudiantes (Race *et al.*, 2005).

Asimismo, el conocimiento de las actitudes, intereses y experiencias de los estudiantes permite ajustar el diseño del curso e, incluso, de la evaluación, para motivar a los estudiantes. Entre otros aspectos, se

puede establecer: ¿cuáles fueron las razones de los estudiantes para inscribir el curso?, ¿qué esperan aprender?, ¿cuáles son sus intereses académicos?, ¿qué actividades extracurriculares realizan? y ¿cuál es su rango de edad? Esta información es útil para que el profesor pueda contextualizar el material del curso, de manera que sea relevante para los estudiantes, a través de los ejemplos planteados, los casos propuestos y los trabajos asignados. De este modo, el material del curso y la evaluación pueden cobrar mayor sentido para los estudiantes, lo que, sin duda, facilita el establecimiento de conexiones entre conceptos, la comprensión profunda de los temas y, en últimas, el aprendizaje (McConnell y Doolittle, 2011). Es frecuente que los profesores realicen en la primera clase alguna actividad encaminada a conocer a los estudiantes, como, por ejemplo, preguntarles sus nombres o pedirles que se presenten frente al grupo. Sin embargo, lo que se propone en este tipo de actividades es utilizar esta información para ajustar ciertos aspectos del curso, incluyendo la evaluación, con el fin de lograr que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes; incluso, se podría llevar a cabo una encuesta virtual que permita sistematizar y utilizar la información posteriormente.

6.3. ¿Para qué se evalúa?

Según su propósito, la evaluación se puede clasificar en formativa y sumativa. La primera está orientada a generar información útil para el aprendizaje de los estudiantes y para el mejoramiento de la docencia; mientras que la segunda implica emitir un juicio acerca del logro de los resultados de aprendizaje esperados. De acuerdo con Banta y

Palomba (2015), la evaluación formativa se lleva a cabo a lo largo del proceso, con el fin de brindar retroalimentación que pueda ser utilizada para modificar, moldear o mejorar el aprendizaje; por lo tanto, supone ofrecer nuevas oportunidades para demostrar el progreso y promover el aprendizaje a partir del error. La evaluación sumativa, por su parte, se lleva a cabo al finalizar una unidad, una secuencia didáctica o un curso, con el fin de certificar el logro de los resultados de aprendizaje esperados y, en consecuencia, implica asignar una calificación.

La evaluación formativa es un proceso sistemático y continuo de recolección de evidencias acerca del aprendizaje, que involucra al profesor y a los estudiantes, y que permite tomar decisiones acerca de los pasos a seguir con el fin de que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje propuestos para el curso (Moss y Brookhart, 2009). En consecuencia, la evaluación formativa permite obtener información acerca del nivel de avance de los estudiantes en relación con los resultados de aprendizaje y orienta las acciones que deben emprender estos, y el profesor, para cerrar las brechas entre el nivel de comprensión logrado en un determinado momento y los resultados de aprendizaje. En términos prácticos, la evaluación formativa permite alinear lo que ocurre en clase con las metas de aprendizaje establecidas. Dentro de la evaluación formativa, se contempla, también, la realización de evaluaciones diagnósticas, que, como se mencionó en el apartado anterior, buscan establecer el nivel de conocimientos previos, los intereses y las motivaciones de los estudiantes al iniciar un curso, una unidad o una secuencia didáctica, con el fin de ajustar la docencia a las características particulares de un

determinado grupo de estudiantes. En resumen, la evaluación formativa está centrada en el proceso –más que en los resultados de aprendizaje–, hace parte integral del proceso formativo, aporta información útil para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y de la docencia de los profesores y no, necesariamente, conduce a una calificación.

Para los estudiantes, los procesos de evaluación formativa son de gran utilidad. Les posibilita recibir retroalimentación, que les ayuda a mejorar su desempeño, y tener oportunidades de aprender de sus dificultades y errores. Dado que para los estudiantes puede ser desmotivador obtener malas calificaciones sin saber qué errores cometieron, la evaluación formativa les permite saber en qué aspectos concretos se han equivocado y les provee información que les ayuda a mejorar, sin que este proceso de aprendizaje sea penalizado a través de las calificaciones (Race *et al.*, 2005). Adicionalmente, la evaluación formativa involucra a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y promueve procesos de metacognición y autoreflexión, ya que les ayuda a comprender la relación entre lo que ocurre durante el proceso formativo, los resultados de aprendizaje y las posibles estrategias para mejorar (Moss y Brookhart, 2009).

Asimismo, los profesores también obtienen retroalimentación que les permite mejorar su propia docencia. Por ejemplo, una brecha generalizada y significativa en la comprensión de los estudiantes puede señalar la necesidad de recurrir a estrategias didácticas o a mediaciones adicionales, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes; por el contrario, un desempeño sobresaliente de una alta proporción de estudiantes es señal de una acertada docencia (Race *et*

al., 2005). Igualmente, al llevar a cabo procesos de evaluación formativa, los profesores aprenden acerca del ejercicio docente a través del análisis del efecto de sus propias decisiones pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Moss y Brookhart (2009, p.10), esta práctica “promueve en los profesores un aprendizaje profesional que es relevante, auténtico y transformador”. Adicionalmente, a través de la evaluación formativa, los profesores pueden enseñar a sus estudiantes estrategias de metacognición que les permitan maximizar su proceso de aprendizaje y les brinde una retroalimentación clara, descriptiva y centrada en la tarea, con el fin de clarificar qué pasos deben seguir para cerrar la brecha entre su desempeño y los aprendizajes esperados (Moss y Brookhart, 2009).

La evaluación sumativa, por su parte, está centrada en determinar el logro de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes al finalizar una unidad temática, una secuencia didáctica o un curso. Por lo tanto, es una actividad que se realiza al finalizar un ciclo de enseñanza-aprendizaje, cuyo propósito es medir el nivel de logro de los estudiantes y, en consecuencia, asignar una calificación. En la evaluación sumativa, el profesor asume el rol de auditor y los estudiantes, el de auditados (Fisher y Frey, 2007; Moss y Brookhart, 2009). Existen diferentes situaciones en las que la evaluación sumativa es útil: para asignar una calificación que le informe al estudiante su nivel de aprendizaje en relación con los estándares establecidos; para establecer en qué medida un proceso formativo posibilita que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados; para certificar que los estudiantes tienen los

conocimientos previos necesarios para tomar cursos más avanzados, y para otorgar los títulos que habilitan a los estudiantes para ejercer su profesión en la sociedad (Race *et al.*, 2005).

Existen diferentes perspectivas acerca de la relación entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Mientras que para algunos autores, se tratan de dos facetas separadas y difícilmente reconciliables de la evaluación; en la práctica, la distinción puede no ser tan clara (Black y William, 1998; Flórez y Sammons, 2013). Indudablemente, estos dos tipos de evaluación se entremezclan, pues un proceso de evaluación formativa puede derivar en una calificación y una evaluación sumativa puede, también, generar retroalimentación útil para el aprendizaje de los estudiantes y para el mejoramiento de la docencia. Lo que determina el carácter de una evaluación es el propósito que esta persigue, por lo tanto, vale la pena que el profesor se cuestione si lo que necesitan los estudiantes en un determinado momento del proceso formativo es una calificación o, más bien, recibir retroalimentación que oriente los pasos a seguir en su proceso de aprendizaje. Tal como lo señalan Race y otros (2005, p. 9), “no tiene mucho sentido escribir comentarios detallados en un trabajo final, cuando los estudiantes no tendrán una nueva oportunidad para demostrar su progreso”. Sin embargo, en muchos casos, la evaluación puede ser diseñada para que cumpla con propósitos formativos y sumativos. Lo más importante, en cualquier situación de evaluación, es que esta contribuya a cerrar la brecha entre los resultados de aprendizaje esperados y el nivel alcanzado por los estudiantes; bajo este propósito, es imprescindible que la información derivada de la evaluación sea utilizada para implementar mejoras en el proceso

formativo y evaluar nuevamente el aprendizaje de los estudiantes, después de que las mejoras han sido implementadas (Hersh y Keeling, 2013).

6.4. ¿Cómo se evalúa?

En relación con la forma en que se lleva a cabo la evaluación, existen varias consideraciones para tener en cuenta. Una primera tiene que ver con el número de evaluaciones contempladas para un mismo RAE: ¿se incluyen varias evaluaciones acumulativas o una sola evaluación final? Lo recomendable a este respecto es evaluar en varias oportunidades el mismo RAE, de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de recuperarse de un mal resultado, además de mejorar su desempeño a partir de la retroalimentación recibida (Race *et al.*, 2005). Igualmente, al incluir diferentes tipos de evaluación para un mismo RAE, se puede triangular la información, es decir, integrar diferentes perspectivas, lo que constituye una mejor evidencia del aprendizaje logrado por el estudiante (Svinicki, McKeachie, y McKeachie, 2014). Sumado a ello, cuando se evalúa de manera acumulativa, el aprendizaje previo se constituye como la base para construir nuevo conocimiento (Hersh y Keeling, 2013). Si, por el contrario, se opta por una sola evaluación final, los estudiantes deben ser conscientes de ello y estar preparados. Para este propósito, se pueden incluir evaluaciones con fines formativos que preparen a los estudiantes para la evaluación sumativa final (Race *et al.*, 2005).

Una segunda consideración se refiere al tipo de aprendizaje que se privilegia con la evaluación: ¿se promueve el aprendizaje profundo o, por el contrario, el aprendizaje superficial? Las investigaciones acerca del aprendizaje evidencian que para lograr un aprendizaje profundo se requiere desarrollar conexiones significativas entre diferentes conceptos, hechos, datos y procedimientos, fundamentadas en principios abstractos y condicionadas por los contextos en los que dichos aprendizajes tienen aplicabilidad. En contraste, el aprendizaje superficial ocurre cuando el nuevo conocimiento se incorpora de manera inconexa y aislada. Mientras que el aprendizaje superficial no ofrece un soporte para lograr nuevos aprendizajes, la organización del conocimiento que ocurre en el aprendizaje profundo constituye una base sólida para aprendizajes posteriores (McDowell *et al.*, 2006; National Research Council, 2000). A fin de promover el aprendizaje profundo, en oposición al superficial, es necesario que la evaluación implique la integración de diferentes fuentes de información y de tareas que les demanden a los estudiantes identificar cuándo, dónde y por qué utilizar un determinado aprendizaje (National Research Council, 2000; Race *et al.*, 2005).

En relación con esta segunda consideración, la evaluación auténtica constituye una importante opción para promover que los estudiantes desarrollen un aprendizaje profundo. En efecto, tal como lo plantea Rust (2002), si los estudiantes están intrínsecamente motivados para abordar una evaluación, es decir, si la motivación principal es el aprendizaje y no la calificación, será más probable que adopten una estrategia de aprendizaje profundo. Sin embargo, para promover la motivación intrínseca, es fundamental que perciban la relevancia y la

utilidad de aquello que deben hacer. Por el contrario, si los estudiantes perciben que la evaluación no tiene ninguna relevancia más allá de aprobar el curso, es probable que adopten una estrategia de aprendizaje superficial, la cual puede inducir a cometer plagio o trampa para aprobar la evaluación. La evaluación auténtica se caracteriza, fundamentalmente, por emular situaciones reales y por depender de un contexto (Race *et al.*, 2005). En este sentido, es fundamental que las actividades que desarrollan los estudiantes tengan un propósito en un ámbito diferente al del salón de clases; es decir, debe ser claro por qué en el mundo real alguien podría emprender esa tarea, y además debe involucrar la noción de una audiencia “real”, que podría estar interesada en el producto resultante, incluso, si esa audiencia es representada por el profesor (Rust, 2002). Preparar un reporte para un comité gubernamental, escribir un artículo para una revista dirigida a un público general y diseñar un folleto informativo son ejemplos de tareas que cumplen con las condiciones de la evaluación auténtica.

Sin embargo, la evaluación auténtica puede no ser pertinente para todos los RAE. De acuerdo con esto, se debe propender a la selección de instrumentos de evaluación que correspondan con la naturaleza del RAE evaluado. Al respecto, se podría considerar que los RAE referidos a aprendizajes de tipo declarativo –que abarcan el recuerdo de datos, ideas, conceptos o teorías; la comprensión, que implica la construcción de significado a partir de una información dada; y el análisis, que involucra descomponer una información en sus partes constituyentes para hacer explícitas las relaciones entre las partes y el todo (Anderson y Krathwohl, 2001)– pueden ser evaluados mediante

instrumentos analíticos; es decir, aquellos que demandan del estudiante una selección entre varias opciones o la resolución de preguntas, de manera oral o escrita, que tienen únicamente respuesta correctas o incorrectas (Brookhart, 2013). Algunos ejemplos de instrumentos analíticos son: exámenes escritos de preguntas cerradas, exámenes escritos y orales de preguntas abiertas con respuesta corta, listas de chequeo y encuestas de opinión. Éstas últimas, pueden ser útiles para evaluar, de manera indirecta, valores y actitudes de los estudiantes³.

Los RAE referidos a aprendizajes de tipo procedimental incluyen: aplicar un procedimiento en una situación dada; evaluar, es decir, emitir juicios sobre ideas, obras, métodos, materiales o soluciones, a partir de unos criterios o estándares y crear, en otros términos, reorganizar elementos conocidos en un nuevo patrón o estructura, generar hipótesis, planear y construir (Anderson y Krathwohl, 2001). Estos pueden ser evaluados mediante instrumentos interpretativos, es decir, aquellos que demandan del estudiante responder preguntas cuya respuesta puede tener diferentes niveles de calidad, ejecutar algo –bien sea un proceso, como tocar un instrumento, preparar una muestra para observarla en el microscopio o tener una conversación en un idioma extranjero– o construir un producto, como escribir un reporte de laboratorio, elaborar un mapa conceptual, etc. (Brookhart, 2013). Ejemplos de instrumentos interpretativos son: exámenes de libro abierto, ensayos, revisiones bibliográficas, presentaciones, simulaciones, proyectos, tesis, posters y exhibiciones, entre otros⁴.

La evaluación de los RAE referidos a aprendizajes de tipo metacognitivo implica que, sea cual sea el tipo de evaluación empleada (auténtica, analítica o interpretativa), se le pida, adicionalmente, al estudiante: especificar los objetivos que pretende alcanzar con la realización de la tarea de evaluación; dichos objetivos pueden hacer referencia a los aprendizajes declarativos o procedimentales que plantea el curso o, propiamente, a los aprendizajes de tipo metacognitivo; trazar un plan para lograr los objetivos planteados; identificar los recursos que requiere para llevar a cabo el plan trazado y evaluar el logro de los objetivos planteados. Si bien es común que se utilicen los portafolios como instrumento para evaluar aprendizajes de tipo metacognitivo, una simple tabla en la que el estudiante describa los cuatro aspectos anteriormente descritos o, incluso, la formulación de preguntas escritas u orales en torno a estos cuatro aspectos pueden ser útiles para evaluar dichos aprendizajes (Marzano y Kendall, 2008).

6.5. ¿Quiénes evalúan?

Comúnmente, la evaluación implica que el profesor, como experto, emita juicios acerca del desempeño de los estudiantes, en lo que se conoce como un proceso de heteroevaluación. Más aún, frecuentemente, la responsabilidad de evaluar recae exclusivamente en el profesor, debido a que la evaluación es también un ejercicio de poder. En ese sentido, vale la pena reflexionar acerca de la manera en cómo este poder es ejercido: si solo el profesor tiene la autoridad para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; entonces, estos

no tendrán la oportunidad de hacer juicios acerca de su propio aprendizaje ni de desarrollar las habilidades de metacognición y autoreflexión necesarias para ser aprendices autónomos (Brown y Glasner, 1999). Por lo tanto, la inclusión de los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje mediante procesos de autoevaluación y coevaluación, representa un cambio fundamental, no solo en las prácticas de evaluación, sino también en el ejercicio del poder y, en últimas, en el rol del profesor y de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este cambio de perspectiva representa un importante reto tanto para el profesor y para los estudiantes.

La autoevaluación supone que el estudiante revise su propio desempeño, determine su nivel de logro en relación con unos criterios y estándares, identifique fortalezas y aspectos por mejorar y decida qué pasos debe seguir para lograr los aprendizajes propuestos (Brown y Harris, 2013; Moss y Brookhart, 2009). Por consiguiente, la autoevaluación pretende desarrollar en los estudiantes la habilidad para valorar de manera crítica su propio desempeño y planear acciones de mejora y no, simplemente, asignar una calificación a su propio trabajo (Brown y Glasner, 1999; Moss y Brookhart, 2009). Existe evidencia empírica acerca de los beneficios de la autoevaluación para los estudiantes: se ha encontrado que los estudiantes que participan en procesos de autoevaluación mejoran su desempeño académico debido a que aprenden a autorregular su aprendizaje. En ese sentido, la autoevaluación puede mejorar la autoeficacia de los estudiantes, es decir, su percepción acerca de su propia capacidad para lograr con éxito los resultados de aprendizaje esperados. A su vez, cuando el

estudiante confía en sus propias capacidades, aumenta su motivación y su compromiso académico (Brown y Harris, 2013; Moss y Brookhart, 2009).

Para que los procesos de autoevaluación contribuyan a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, es necesario que los resultados de aprendizaje y los criterios que permiten identificar que dichos aprendizajes se han logrado les resulten suficientemente claros. Más aún, los estudiantes deben desarrollar la habilidad de aplicar dichos criterios a su propio desempeño y trasladar los resultados de la autoevaluación en acciones concretas de mejoramiento. Todo ello supone que existan oportunidades a lo largo del curso, para que los estudiantes puedan poner en práctica estas habilidades y, todavía más importante, reciban retroalimentación de parte del profesor respecto a qué tan bien están llevando a cabo sus procesos de autoevaluación (Brown y Harris, 2013; Brown y Glasner, 1999; Moss y Brookhart, 2009). En suma, la autoevaluación es una habilidad cuyo desarrollo compromete al profesor y a los estudiantes. Por lo anterior, se sugiere involucrar a los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación de los RAE; enseñarles, a través del modelamiento, cómo aplicar dichos criterios en la evaluación de su propio desempeño; brindarles retroalimentación que les permita superar sus autopercepciones equivocadas para lograr una valoración más precisa de la calidad de su aprendizaje y, por último, generar un clima de confianza en el que el reconocimiento de los errores permita el aprendizaje (Banta y Palomba, 2015; Brown y Harris, 2013; Moss y Brookhart, 2009).

Pese a las indiscutibles ventajas que reporta, la autoevaluación no está libre de sesgos. Una primera dificultad se relaciona con una característica inherente de los aprendices: además de no tener el nivel de competencia necesaria en una determinada área, no son conscientes de ello. En consecuencia, los estudiantes, a menudo, no tienen el conocimiento necesario para comprender su propio proceso de aprendizaje y reconocer aquello que deben hacer para mejorar (Brown y Harris, 2013; Flórez y Sammons, 2013). Adicionalmente, los resultados de la autoevaluación pueden no ser suficientemente confiables, debido a la tendencia natural de las personas de sobreestimar sus propias habilidades, ignorar información que puede ser crucial para emitir un juicio acerca del propio desempeño y tener en cuenta no solo el resultado, sino también el esfuerzo realizado para lograrlo (Brown y Harris, 2013).

La coevaluación o evaluación de pares, por su parte, implica que los estudiantes valoren el nivel de aprendizaje sus compañeros, brinden retroalimentación y emitan juicios al respecto (Brown y Glasner, 1999; Topping, 2013). Comúnmente, en los procesos de coevaluación los estudiantes, quienes a su vez son también aprendices, revisan el trabajo de sus compañeros, para brindar retroalimentación acerca de las fortalezas y aspectos por mejorar, para indicar cómo puede ser mejorado el trabajo y para asignar una calificación que refleje la calidad del mismo. Igualmente, es común que la coevaluación sea recíproca: todos los estudiantes tienen el rol de evaluadores y evaluados. Varios beneficios se derivan para los estudiantes de los procesos de coevaluación: los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de comunicación y colaboración que son

transferibles a otros contextos y, especialmente, al ámbito laboral; los compañeros se convierten en una fuente valiosa de retroalimentación que, además de ser mejor aceptada y comprendida, enriquece la retroalimentación brindada por el profesor; mejora la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades (auto-eficacia) y las habilidades de autorregulación del aprendizaje de quien evalúa y de quien es evaluado y, por último, contribuya a la cohesión del grupo y ayude a los estudiantes a focalizarse en el aprendizaje (Brown y Glasner, 1999; Flórez y Sammons, 2013; Topping, 2013).

Para implementar procesos de coevaluación que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, es fundamental que los resultados de aprendizaje y los criterios de valoración de estos sean claramente comprendidos por todos los estudiantes. Para este fin, se puede implementar el uso de rúbricas en las que se describan los criterios que serán evaluados y los diferentes niveles de desempeño que se pueden alcanzar (desde principiante hasta experto) o, incluso, involucrar a los estudiantes en la definición de dichos criterios. Igualmente, se puede recurrir al uso de trabajos modelo, que ejemplifiquen lo que se espera de los estudiantes y que sirvan de referente de comparación para orientar los procesos de coevaluación. Asimismo, es necesario generar un ambiente de aula en el que los estudiantes colaboren unos con otros y en el que el error sea valorado como una oportunidad de aprendizaje. Para ello, se sugiere clarificar si la coevaluación implicará únicamente brindar retroalimentación o si también supone asignar una calificación. Si bien la evaluación entre pares puede ser introducida con el ánimo de reducir la carga de los profesores al calificar, es recomendable que esta sea introducida,

sobre todo, con fines pedagógicos. A este respecto, es recomendable que antes de involucrar a los estudiantes en la calificación del trabajo de sus compañeros, se hagan ejercicios de coevaluación con fines formativos, cuyo principal propósito sea brindar y recibir retroalimentación que contribuya al logro del aprendizaje. Por último, al igual que lo que ocurre con la autoevaluación, es importante que el profesor les enseñe a los estudiantes cómo hacer una apropiada retroalimentación del trabajo de sus compañeros (Brown y Glasner, 1999; Topping, 2013).

A pesar de las ventajas de implementar procesos de coevaluación, es importante tener presente las dificultades y retos que ello implica, principalmente tres. En primer lugar, conferirles a los estudiantes poder para decidir sobre la calificación de los demás puede ser impopular y disruptivo, particularmente en grupos pequeños o en aquellos de estudiantes muy jóvenes. Por lo tanto, es importante sopesar si existe un clima de confianza y madurez que permita involucrar a los estudiantes en procesos de evaluación sumativa de sus pares o si es mejor reservar los procesos de coevaluación únicamente a la evaluación formativa. En segundo lugar, la retroalimentación brindada por los pares puede ser menos precisa que la brindada por el profesor, aunque, por otro lado, puede estar disponible de manera más rápida y en mayor cantidad. En este sentido, es recomendable que el profesor revise algunos de los comentarios surgidos en la coevaluación, con el fin de verificar si es necesario precisar los criterios de valoración, de manera que sean claros para todo el grupo. En tercer lugar, y por último, es importante que los estudiantes puedan decidir cuáles recomendaciones de sus

compañeros tener en cuenta y cuáles no y que los procesos de coevaluación generen espacios para confrontar diferentes puntos de vista (Brown y Glasner, 1999; Topping, 2013).

Se puede concluir este capítulo, señalando que los cambios en las prácticas de evaluación se relacionan con el manejo del poder y de la autoridad. En el enfoque tradicional de la evaluación, la autoridad para decidir qué cuenta como aprendizaje, qué es importante que los estudiantes aprendan y, en consecuencia, qué merece ser evaluado recae exclusivamente en el profesor, pero esta autoridad es cuestionada actualmente. Aspectos como el acceso a internet, la capacidad de decisión que tienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje (qué créditos tomar, en qué programas, en qué horarios, los intercambios con otras universidades, etc.) y el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la autonomía que deben desarrollar los estudiantes para desempeñarse como profesionales han cuestionado la histórica autoridad del profesor.

Los retos que plantea la educación superior actualmente ponen de presente la necesidad de evaluar no solo los conocimientos de tipo declarativo, sino también las habilidades de orden superior, las competencias y la metacognición de los estudiantes. Igualmente, supone que el profesor ajuste su docencia de acuerdo con las características particulares de los estudiantes, lo que, a su vez, implica incluir evaluaciones diagnósticas que permitan determinar su nivel de conocimiento previo, sus intereses, sus motivaciones y sus experiencias vitales. Sin embargo, dado que el aprendizaje es un proceso progresivo que involucra al profesor y a los estudiantes, no basta con hacer un diagnóstico inicial, sino que es necesario recolectar

información de manera continua acerca del nivel de avance de los estudiantes respecto a los resultados de aprendizaje, mediante procesos de evaluación formativa, de manera que tanto estudiantes como profesores tengan oportunidad de emprender acciones que conduzcan al mejoramiento del aprendizaje. La evaluación puede ser un medio para promover el aprendizaje profundo y significativo, no obstante, también, puede favorecer un aprendizaje superficial, cuyo único propósito es aprobar el curso, pero que no ofrece el soporte necesario para que el estudiante se desarrolle como aprendiz autónomo. Por último, la autoevaluación y la coevaluación favorecen la motivación de los estudiantes al generar espacios para discutir acerca de su propio progreso, para justificar sus ideas y para dar retroalimentación a otros. Cuando los profesores comparten con los estudiantes las decisiones acerca del proceso de evaluación y, por consiguiente, el control y el poder asociado a ello, los estudiantes pueden tomar las riendas de su propio aprendizaje. En consecuencia, la evaluación pasa de ser algo que se hace *a* los estudiantes, a ser algo que se hace *con* los estudiantes (Brown y Glasner, 1999).

2 Para ampliar la información acerca de cómo diseñar los RAE se sugiere remitirse al curso de "*Planeación de la Enseñanza*" del CAE+E.

3 Para ampliar la información acerca de cómo diseñar instrumentos analíticos se sugiere remitirse al curso Instrumentos de evaluación educativa: analíticos, ofrecido por el CAE+E.

4 Para ampliar la información acerca de cómo diseñar instrumentos interpretativos se sugiere remitirse al curso Instrumentos de evaluación educativa: interpretativos, ofrecido por el CAE+E.

7. ASPECTOS TÉCNICOS DE LA EVALUACIÓN

RAE del capítulo

Valorar la importancia de mejorar la precisión de las inferencias derivadas de los resultados de la evaluación, mediante la consideración de la relevancia, la utilidad y la equidad de los mismos.

Llevar a cabo procesos de evaluación para el aprendizaje implica, también, considerar algunos aspectos técnicos orientados a garantizar la calidad de la evaluación, de manera que sus resultados correspondan realmente con el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes y no al efecto de factores ajenos a este. Esta consideración cobra mayor importancia, si se tiene en cuenta que las decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación no solo influyen en el aprendizaje de los estudiantes, sino que tienen consecuencia que van más allá del salón de clase, como, por ejemplo, la obtención de becas, el acceso a oportunidades laborales y el reconocimiento social derivado de tener obtener un título profesional. Por lo anterior es fundamental plantear los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo lograr que la evaluación realmente proporcione información acerca del aprendizaje logrado por los estudiantes?
- ¿Cómo mejorar la utilidad y la relevancia de los resultados de la evaluación?

- ¿Por qué es importante que la evaluación esté libre de sesgos asociados a características del estudiante que son ajenas a su proceso de aprendizaje, como su género, orientación sexual, política o religiosa?

A fin de abordar estas importantes cuestiones, se explicará el efecto del error según lo planteado en la Teoría de la Medición y las características particulares de la evaluación que ocurre en el aula de clase, con el fin de esclarecer cómo se pueden controlar las fuentes de error presentes en este contexto.

La evaluación que llevan a cabo los profesores a lo largo del proceso de enseñanza comprende un amplio rango de actividades que se llevan a cabo con diferentes objetivos (Cizek, 2009). Como se ha planteado en los capítulos previos, la evaluación cumple propósitos tan diversos como motivar a los estudiantes, proveer retroalimentación para el aprendizaje, diagnosticar fortalezas y aspectos por mejorar a nivel individual y de grupo, promover la metacognición de los estudiantes, emitir juicios acerca del nivel de logro de los resultados de aprendizaje esperados, tomar decisiones relacionadas con la planeación de la enseñanza y mejorar la docencia. Dichos propósitos son alcanzados mediante diferentes métodos e instrumentos: observación directa de los estudiantes, listas de chequeo, exámenes escritos, proyectos, presentaciones, entre otros. Sin embargo, este amplio conjunto de actividades de evaluación constituye apenas una muestra de los conocimientos, habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes; por lo tanto, las inferencias derivadas de ellas son tentativas. En palabras de Cizek

(2009, p. 64), las conclusiones respecto a lo que los estudiantes saben o pueden hacer tienen siempre un margen de incertidumbre: “independientemente de qué tan cuidadosamente se ha llevado a cabo los procesos de evaluación, siempre existe la posibilidad de que las inferencias derivadas de la evaluación sean incorrectas”. En otras palabras, como en cualquier otro proceso de medición, en la evaluación del aprendizaje siempre existe un margen de error.

La Teoría de la Medición plantea que, en cualquier medición, la puntuación observada se compone de la puntuación verdadera; es decir, el valor real de la magnitud del atributo medido (en el caso de la evaluación educativa, el aprendizaje del estudiante) y el error de medida. El error de medida, a su vez, es la suma del error sistemático (es decir, aquel que está presente de manera invariable y que afecta a todas las mediciones por igual, debido, por ejemplo, a instrumentos mal diseñados) y del error aleatorio (aquel que se debe a aspectos casuales o a fluctuaciones ajenas al atributo medido). Esta concepción del error está en la base de lo que en el ámbito de las pruebas estandarizadas se conoce como validez, confiabilidad y equidad de la evaluación. De este modo, se considera que los resultados de una evaluación son válidos en la medida en que el error sistemático en la medición es el mínimo posible, lo que, en términos prácticos, implica que los resultados realmente constituyan una medición de lo que se pretende evaluar. Por ejemplo, si se diseña una evaluación con el propósito de medir la habilidad de los estudiantes para resolver problemas, el desempeño del estudiante debe reflejar dicha habilidad, no otra como su comprensión de lectura (Brookhart, 2003; Herrera, 1998; Race *et al.*, 2005). Asimismo, se considera que los resultados de

una evaluación son confiables, en cuanto que el error aleatorio en la medición es el mínimo posible. La confiabilidad de una evaluación se evidencia en la estabilidad y en la consistencia de los resultados obtenidos, de manera que las variaciones observadas en los resultados de la misma obedezcan a variaciones en el atributo medido, no a la influencia de factores que son irrelevantes, como, por ejemplo, la fatiga, la ansiedad, las condiciones de evaluación, los criterios de calificación, etc. (Banta y Palomba, 2015; Brookhart, 2003; Cizek, 2009; Herrera, 1998). Por último, se considera que los resultados de una evaluación son equitativos en la medida en que no están influenciados por factores que puedan favorecer o desfavorecer a determinados grupos de estudiantes, debido, por ejemplo, a su origen sociocultural, género, religión, o preferencias políticas, por mencionar algunos (Cizek, 2009; Race *et al.*, 2005). Si bien la teoría de la medición ha tenido un amplio desarrollo en el campo de la medición educativa, dicho desarrollo se ha dado fundamentalmente en las pruebas estandarizadas de aplicación masiva. Es por ello que, en los últimos años, varios autores (Bonner, 2013; Brookhart, 2003; Cizek, 2009; Moss, 2003; Smith, 2003; Tierney, 2013) han planteado la necesidad de desarrollar una teoría de la medición que corresponda con las características particulares de la evaluación en el aula de clase.

En efecto, las particularidades de la evaluación en el salón de clase plantean unos desafíos importantes a las definiciones tradicionales de validez, confiabilidad y equidad surgidas en el contexto de las evaluaciones estandarizadas de aplicación masiva. En primer lugar, el ambiente de aprendizaje generado en el salón de clase es

experimentado de diferente manera por cada estudiante. Sumado a ello, los estudiantes son evaluados en circunstancias cambiantes y reciben una cantidad variable de asistencia y de retroalimentación de parte del profesor y de sus pares; por lo tanto, la evaluación no ocurre en condiciones homogéneas, como ocurre en las pruebas estandarizadas, sino que, por el contrario, está ligada al contexto (Bonner, 2013; Brookhart, 2003; Cizek, 2009). En segundo lugar, la evaluación en el aula de clase genera una información de la trayectoria del estudiante a lo largo del curso; en contraste, las pruebas estandarizadas generan una instantánea del rendimiento alcanzado en un momento dado (Bonner, 2013). En tercer lugar, la evaluación en el aula de clase está influenciada por las creencias del profesor, por sus prácticas pedagógicas y por su propio entendimiento acerca de los resultados de aprendizaje esperados del curso; por consiguiente, la evaluación no constituye un indicador “objetivo” del aprendizaje de los estudiantes, como lo plantea la evaluación estandarizada, sino que está ligada a las creencias y prácticas particulares del profesor y a su concepción de lo que constituye una adecuada instrucción (Brookhart, 2003). Por último, el número de estudiantes evaluados por el profesor en el salón de clase es pequeño en comparación con las muestras evaluadas con pruebas de aplicación masiva; en consecuencia, los estimadores de validez, confiabilidad y equidad desarrollados en contextos de gran escala no son aplicables cuando se trata de muestras tan pequeñas (Cizek, 2009). En síntesis, los enfoques psicométricos tradicionales no corresponden completamente a las necesidades de la evaluación en el aula de clase; sin embargo, la validez, la confiabilidad y la equidad son

requerimientos fundamentales de cualquier tipo de evaluación, bien sea estandarizada o aquella que realiza el profesor en su práctica cotidiana (Bonner, 2013; Cizek, 2009).

7.1. Validez de la evaluación en el aula de clase

La validez se refiere a la precisión de las inferencias derivadas de los resultados de una evaluación, no es una propiedad de los instrumentos de medición en sí mismos, sino de la interpretación, el uso y las consecuencias de sus resultados (Cizek, 2009). En virtud de lo anterior, algunos autores plantean que el criterio de validez de la evaluación en el aula de clase debería centrarse en establecer en qué medida esta contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje y qué tan relevantes y útiles resultan sus resultados para los diferentes propósitos y audiencias involucradas. Más concretamente, se propone que la validez de la evaluación que se lleva a cabo en el aula de clase esté dada por su alineación con los RAE y con las estrategias didácticas, por la relevancia de los resultados para estudiantes y profesores y por la utilidad de los mismos, más allá del contexto del salón de clase (Banta y Palomba, 2015; Bonner, 2013; Cizek, 2009; Moss, 2003; Smith, 2003).

Respecto a la alineación de la evaluación, no resulta suficiente con que exista una correspondencia de los RAE del curso con aquellos abordados en los procesos de evaluación. A fin de asegurar la validez, es indispensable que la evaluación, también, tenga una correspondencia con las estrategias didácticas implementadas por el

profesor y con las actividades desarrolladas dentro y fuera de clase (Bonner, 2013; Cizek, 2009). Lo anterior demanda que los resultados de aprendizaje más relevantes sean también aquellos que tienen un mayor énfasis en el desarrollo del curso y, a su vez, en la evaluación. Es importante, igualmente, considerar la alineación que debe existir entre los procesos cognitivos desarrollados y promovidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y aquellos que deben desplegar los estudiantes durante la evaluación; de manera que, por ejemplo, si se espera que aprendan a pensar de manera crítica, tengan la oportunidad de enfrentarse con tareas que demanden el despliegue de dicha habilidad como parte de las actividades desarrolladas dentro y fuera de clase y como parte de los procesos de evaluación formativa (Bonner, 2013; Brookhart, 2003). Las decisiones referentes a la alineación de la evaluación requieren del juicio experto del profesor, debido a que en él recae la responsabilidad de planear la enseñanza y es él quien mejor comprende lo que ocurre durante la implementación de dicha planeación. Por último, cabe anotar que la falta de alineación genera que los estudiantes perciban la evaluación como injusta (Cizek, 2009).

En lo concerniente a la relevancia de los resultados de la evaluación, se debe considerar si las tareas y actividades que realizan los estudiantes aportan información acerca de los aspectos fundamentales del aprendizaje que deben lograr. A este respecto, es importante considerar si, por ejemplo, la evaluación privilegia el conocimiento declarativo, y reflexionar acerca de qué tan relevante es dicho conocimiento en relación con los resultados de aprendizaje que el estudiante debe lograr, o si, por el contrario, la evaluación involucra

el despliegue de habilidades o competencias (conocimiento procedimental) que el estudiante luego transferirá a otros contextos, diferentes al del aula de clase. En palabras de Brookhart (2003), con el fin de asegurar la relevancia de los resultados de la evaluación, el profesor debe plantearse qué tan “lejos” quiere que lleguen los estudiantes y cómo la evaluación se constituye en un medio para tal fin. Asimismo, las investigaciones acerca del aprendizaje señalan que, más importantes que los productos, son los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de una tarea (Bonner, 2013). De acuerdo con este planteamiento, los resultados de la evaluación son relevantes en la medida en que el profesor y los estudiantes son conscientes de los procesos cognitivos que son generados y reforzados mediante la evaluación. En efecto, cuando el énfasis de la evaluación está en el proceso y no en el producto, es posible hacer un diagnóstico de las fallas en el procesamiento cognitivo de los estudiantes y modelar y promover aquellas habilidades de orden superior, como la resolución de problemas o el pensamiento crítico, que no solo contribuyen al aprendizaje, sino que también incrementan la motivación de los estudiantes, la retención de conocimientos, la transferencia del aprendizaje a otros contextos y los hábitos de estudio efectivos. Dicho énfasis, en los procesos más que en los productos, debe permear no sólo los procesos de evaluación, sino también la calificación y la retroalimentación brindada a los estudiantes. En cuanto a la evaluación con fines formativos, los resultados son relevantes en la medida en que se emprenden acciones orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes a partir de ellos (Bonner, 2013).

Por último, una importante cuestión relacionada con la validez de la evaluación tiene que ver con la utilidad de los resultados más allá del salón de clase, en otras palabras, ¿qué tan generalizables son las inferencias derivadas de los resultados de la evaluación? Si bien cada una de las evaluaciones, que tienen lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede tener pocas consecuencias; tomadas en conjunto, tienen importantes efectos, pues conducen a la aprobación o no de un curso y, en última instancia, al otorgamiento de un certificado que acredita al estudiante para ejercer de manera autónoma su profesión. Por lo anterior, el propósito de la evaluación no solo es constatar si el estudiante puede demostrar un conocimiento o habilidad específica en el contexto particular del salón de clase, sino, también, determinar si dichos conocimientos y habilidades pueden ser transferidos a otras tareas y contextos. En este sentido, los resultados de la evaluación no solo les conciernen a los profesores y a los estudiantes, sino, también, a las directivas institucionales, a los padres de familia, y, por supuesto, a toda la sociedad, en la medida en que las acciones del futuro egresado tendrán un efecto a nivel social. De allí que la validez de la información derivada de la evaluación dependa no solo de las características del contexto del salón de clase en el que esta ocurre, sino también de los marcos conceptuales, actitudes, creencias y expectativas de todos los interesados en el proceso formativo de los estudiantes (Bonner, 2013).

7.2. Confiabilidad de la evaluación en el aula de clase

La confiabilidad se refiere a la estabilidad y a la consistencia de los resultados de la evaluación; por lo tanto, implica que la medición esté libre del efecto de factores que son irrelevantes con respecto a aquello que se pretende medir, como la maduración y la fatiga del evaluado, los criterios de los evaluadores o las condiciones en que se lleva a cabo la evaluación, entre otros. (Brookhart, 2003). En el contexto del aula de clase, la evaluación debe proveer información fiable acerca del aprendizaje de los estudiantes, de manera que el profesor pueda emitir un juicio sobre el nivel de logro de cada estudiante con respecto a los resultados de aprendizaje esperados (Smith, 2003). Atendiendo a las particularidades de la evaluación en el aula de clase, algunos autores consideran que la confiabilidad en este ámbito está dada por la suficiencia de la información obtenida con respecto a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, la estabilidad de los resultados y la consistencia en los criterios de valoración (Bonner, 2013; Brookhart, 2003; Cizek, 2009; Race *et al.*, 2005; Smith, 2003).

En relación con la suficiencia de la información obtenida mediante la evaluación en el aula de clase, Smith (2003, p. 31) propone que la cuestión central es “determinar si cada evaluación proporciona suficiente información para juzgar el nivel de logro de cada estudiante con respecto al resultado de aprendizaje esperado”. Es posible que este cuestionamiento derive en algunas conclusiones importantes con respecto a la evaluación, como, por ejemplo, que para formarse un juicio adecuado acerca del nivel de logro de cada estudiante es deseable tener un panorama general, con procesos de evaluación relativamente independientes que aporten información desde diferentes perspectivas respecto a lo que el estudiante es capaz de

hacer. Pero, como se ha planteado anteriormente en este texto, la información que se deriva de la evaluación no solo es de interés para el estudiante, sino también para el profesor. En consecuencia, la perspectiva de la confiabilidad de la evaluación como suficiencia de información, propuesta por Smith, también genera importantes cuestionamientos con respecto a la enseñanza. En este sentido, es importante determinar si a lo largo del proceso de enseñanza se han cubierto de manera adecuada los diferentes temas que son abordados en la evaluación y si se han brindado a los estudiantes diferentes oportunidades para demostrar lo que saben y pueden hacer. En síntesis, la suficiencia de información se refiere a la posibilidad que ofrecen los resultados de la evaluación, al profesor y a los estudiantes, de tomar decisiones informadas acerca de cómo orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de cerrar las brechas entre el desempeño de los estudiantes y los resultados de aprendizaje propuestos para el curso (Brookhart, 2003; Smith, 2003).

La estabilidad de la evaluación es un concepto ampliamente desarrollado en el contexto de las pruebas estandarizadas. La estabilidad hace referencia a la independencia de los resultados de la evaluación con respecto a factores asociados al momento particular en el que esta tiene lugar. En el contexto de la evaluación que ocurre en el salón de clase, la estabilidad de los resultados es igualmente pertinente; aunque el interés no está en determinar si el estudiante tendrá el mismo desempeño si se aplica una evaluación idéntica en un momento diferente, sino, y en estrecha relación con el concepto de suficiencia, en proporcionar a los estudiantes múltiples oportunidades para demostrar lo que saben o pueden hacer. Es innegable que el

desempeño de los estudiantes en un momento dado puede parecer mejor o peor de lo que realmente es (como cuando se adivina al azar la respuesta correcta a una pregunta cerrada o se comete un error en un procedimiento de laboratorio por la ansiedad que genera la evaluación); por lo tanto, con el fin de emitir un juicio fiable acerca del nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes, es necesario generar diferentes oportunidades en una misma evaluación y a lo largo de todo el curso, para que los estudiantes puedan demostrar su aprendizaje, más allá de las circunstancias impredecibles que pueden afectar el desempeño en un momento dado (Cizek, 2009). La noción de estabilidad es el fundamento por el que aprobación o reprobación de un estudiante no puede determinarse basándose exclusivamente en los resultados de una evaluación ni, tampoco, establecer el nivel de logro de un estudiante con respecto a un resultado de aprendizaje a partir de una sola valoración.

Por su parte, la consistencia en los criterios de valoración es relevante en todo proceso de evaluación, particularmente en la evaluación que se realiza con fines sumativos. De acuerdo con Cizek (2009), la valoración del desempeño de los estudiantes puede variar considerablemente debido a características que no se relacionan con el aprendizaje que se pretende evaluar, como, por ejemplo, la legibilidad de la letra, la organización, la fluidez verbal, la extraversión, etc. Adicionalmente, el profesor se convierte en una fuente de variación irrelevante con respecto al aprendizaje del estudiante, debido a factores que pueden afectar su calificación, como, por ejemplo, las presiones de tiempo, su estado de ánimo, su tendencia a ser indulgente o estricto con los estudiantes, etc. La

consistencia, entonces, alude a la independencia de los resultados de la evaluación con respecto a características que no son relevantes para el aprendizaje que se está evaluando. Se considera que existen dos tipos de consistencia en la valoración: la consistencia intraevaluador y el acuerdo entre evaluadores; la primera implica que el profesor llegue a los mismos resultados si califica la misma evaluación en dos momentos diferentes; la segunda se refiere a que, si existe más de un evaluador, cada uno llegue independientemente a los mismos resultados si califican la evaluación de un mismo estudiante (Cizek, 2009; Race *et al.*, 2005). Si bien en la mayor parte de situaciones de evaluación en el aula de clase, solo es relevante la consistencia intraevaluador, cuando se trata de una evaluación con consecuencias importantes para el estudiante, es deseable que se verifique el acuerdo entre diferentes evaluadores (Cizek, 2009).

Varias investigaciones han evidenciado que el juicio de los profesores con respecto al desempeño de los estudiantes es inconsistente (Bonner, 2013; Cizek, 2009). Por consiguiente, es recomendable adoptar las siguientes estrategias orientadas explícitamente a disminuir el sesgo en la calificación: a) usar rúbricas; b) utilizar un trabajo modelo como referente de comparación de cada uno de los trabajos presentados por los estudiantes; c) calificar por pregunta o tarea, no por estudiante (por ejemplo, en el caso de un examen, calificar las respuestas de todos los estudiantes a la primera pregunta, –luego– todas las respuestas a la segunda pregunta y así, sucesivamente); d) eliminar los nombres de los estudiantes antes de calificar; e) estandarizar los formatos de respuesta tanto como sea posible; es decir, dar orientaciones precisas a los estudiantes acerca

de la extensión máxima de un trabajo, tipo de letra a utilizar, normas de citación, etc., con el fin de eliminar fuentes irrelevantes de variación en el desempeño de los estudiantes y d), pasado un tiempo después de haber terminado la calificación, revisar una pequeña muestra de trabajos para asegurar que los criterios de calificación fueron aplicados de manera adecuada (Bonner, 2013; Cizek, 2009).

7.3. Equidad de la evaluación en el aula de clase

La equidad de la evaluación hace referencia a la medida en que sus resultados están libres del sesgo generado por características del estudiante ajenas a su proceso de aprendizaje (Bonner, 2013; Tierney, 2013). Investigaciones al respecto han evidenciado que, en algunas ocasiones, el juicio del profesor puede estar influenciado por características de los estudiantes que deberían ser irrelevantes, como género, origen étnico, estatus socioeconómico, estereotipos sociales, etc. Si bien es recomendable hacer ajustes en la evaluación, para que esta responda a las necesidades educativas especiales identificadas en los estudiantes, lo que resulta problemático en términos de la equidad es la existencia de diferenciaciones entre estudiantes basadas en factores ajenos a las necesidades de aprendizaje (Tierney, 2013). La equidad en la evaluación del aula de clase adquiere mayor relevancia que en las pruebas estandarizadas, debido a que el profesor puede, incluso, no ser consciente de sus sesgos a la hora de valorar el desempeño de los estudiantes. Por lo anterior, Tierney (2013) plantea que la equidad en la evaluación del aula de clase se relaciona con

cuatro acciones fundamentales de parte del profesor: compartir con los estudiantes los propósitos, criterios y resultados de la evaluación; proveerles suficientes oportunidades para demostrar lo que saben; conservar la neutralidad y el balance en el trato que se da a los estudiantes y, por último, mantener una actitud de autorreflexión.

Se considera que la comunicación de los propósitos, criterios y resultados de la evaluación a los estudiantes contribuye a la equidad, por cuanto aporta transparencia al proceso (Tierney, 2013). En efecto, la claridad acerca de los RAE, los desempeños de estos, los criterios con los que serán evaluados y el nivel de logro en un determinado momento contribuyen a que los estudiantes desarrollen procesos de metacognición y cualifican el diálogo que estos pueden entablar con el profesor, en relación con la evaluación. Sin embargo, también se ha planteado que, en ocasiones, la clarificación de estos aspectos puede “restringir no sólo el conocimiento adquirido y exhibido por los estudiantes, sino también el que es reconocido y valorado por los docentes” (Tierney, 2013, p. 134). Justamente, este argumento ha generado que algunos autores cuestionen el uso de las rúbricas para valorar desempeños complejos de los estudiantes (Wilson, 2006).

Por su parte, las oportunidades brindadas a los estudiantes para demostrar lo que saben y para ser evaluados contribuyen a la equidad de la evaluación en, al menos, dos sentidos: el primer lugar, dado que el aprendizaje no es un proceso uniforme, sino que, por el contrario, cada estudiante avanza a diferente ritmo hacia el logro de los resultados de aprendizaje, brindar diferentes oportunidades permite que, independientemente del ritmo individual, todos los estudiantes puedan demostrar el logro de los aprendizajes propuestos; en

segundo lugar, algunos estudiantes pueden verse afectados por el sesgo que genera un determinado método de evaluación: por ejemplo, los lectores rápidos se pueden beneficiar de las pruebas de respuesta cerrada, los escritores fluidos pueden sacar provecho de las pruebas de respuesta abierta y los extrovertidos tendrán ventajas en las exposiciones frente al grupo. Por lo anterior, es conveniente que cada resultado de aprendizaje sea evaluado en diferentes momentos y, en la medida de lo posible, a través de diferentes métodos (Bonner, 2013; Tierney, 2013).

Por último, con el fin de conservar la neutralidad y el balance en el trato que se les da a los estudiantes, es fundamental que el profesor mantenga una actitud reflexiva en relación con su propia práctica. Investigaciones al respecto señalan que, en algunas ocasiones, los profesores hacen excepciones a las reglas, basados en su propia percepción acerca de la situación particular de los estudiantes o, incluso, en sus sesgos, conscientes o no, asociados al género, la apariencia, la extracción social o la identidad política, religiosa y sexual de los estudiantes (Tierney, 2013). Dichas percepciones y sesgos pueden permear el trato que se les da a los estudiantes en las interacciones cotidianas, pero también la evaluación, en al menos dos maneras: primero, cuando se incluyen en la evaluación contenidos, ejemplos o casos que pueden ser ofensivos para ciertos grupos de estudiantes y, segundo, cuando el contenido de una evaluación afecta negativamente el rendimiento de los estudiantes debido a su pertenencia a un grupo (Popham, 2008; citado en Tierney, 2013). Por consiguiente, la autorreflexión acerca de las propias creencias y prejuicios se constituye en la mejor estrategia para reducir el sesgo en

la evaluación; otros autores sugieren, además, revisar las evaluaciones con colegas e, incluso, con grupos de estudiantes, con el fin de identificar posibles sesgos (Bonner, 2013). Indudablemente, los estudiantes valoran recibir un trato equitativo en la interacción cotidiana con el profesor y, particularmente, en la evaluación (Tierney, 2013).

En definitiva, tal como lo plantea Cizek (2009, p. 71), para que la evaluación cumpla el propósito de contribuir al aprendizaje de los estudiantes y al mejoramiento de la docencia, es fundamental que genere información de calidad, es decir, “que sea estable (confiable), centrada en los resultados de aprendizaje (válida), significativa en un contexto más amplio que aquel en el que la información fue recolectada (generalizable)” y libre de sesgos que puedan beneficiar o perjudicar a grupos particulares de estudiantes (equitativa). Sin embargo, la validez, confiabilidad y equidad de la evaluación son diferentes facetas de la calidad, que en la práctica se encuentran entrelazadas (Bonner, 2013). Es por ello que, a medida que se obtiene información más válida y universal (por ejemplo, a través de tareas evaluación auténtica), la confiabilidad a su vez disminuye debido a que la evaluación auténtica se acerca a la incertidumbre presente en los contextos reales. Por consiguiente, el reto para los profesores es diseñar o seleccionar métodos de evaluación que logren el mejor balance entre la validez, la confiabilidad y la equidad (Banta y Palomba, 2015). Lo anterior señala la importancia de que profesores y estudiantes aprendan a analizar la evaluación, no sólo en términos de su alineación con los resultados de aprendizaje esperados y con las estrategias didácticas implementadas para el logro de dichos

aprendizajes, sino también en relación con los sesgos que pueden estar presentes en la medición y con las consecuencias de sus resultados para el proceso de enseñanza-aprendizaje y más allá del salón de clases (Bonner, 2013).

8. AUTOEVALUACIÓN: ELABORACIÓN DEL MAPA DE EVALUACIÓN DE UN CURSO

El mapa de evaluación es una matriz que facilita hacer explícitas las conexiones entre los resultados de aprendizaje esperados, las estrategias didácticas y la evaluación. Implica, además, identificar los desempeños que permiten evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje esperados. En ese sentido, permite asociar los resultados de aprendizaje esperados con resultados más específicos, al tiempo que se planea las experiencias, dentro y fuera de clase, que posibilitan el logro de dichos aprendizajes (Banta y Palomba, 2015). Por consiguiente, el mapa de evaluación constituye un método inductivo de planeación, pues, en lugar de centrarse en actividades particulares de evaluación, lo que propone es concebir el curso como un todo, para luego identificar los propósitos que cumplirá la evaluación (Moss, 2003).

Para construir el mapa de evaluación, es primordial identificar los RAE del curso (ver el apartado ¿Qué se Evalúa?). Una vez identificados los RAE, el paso a seguir es determinar los desempeños que permiten evidenciar el logro de los RAE, es decir, aquellas acciones observables y medibles, que puede realizar el estudiante cuando ha alcanzado los aprendizajes propuestos para el curso. A continuación, se plantean las estrategias didácticas, es decir, las actividades realizadas dentro o fuera de clase que posibilitarán a los estudiantes alcanzar los RAE. Por último, se establece la manera como se evaluarán cada uno de los desempeños asociados a los RAE. En relación con la evaluación, no solo se definen los instrumentos o métodos de evaluación (ver el apartado ¿Cómo se Evalúa?), sino también cómo se incluirán evaluaciones con fines formativos y cuáles serán las evaluaciones sumativas (ver el apartado ¿Para qué se Evalúa?). Igualmente, vale la pena considerar la pertinencia de llevar cabo procesos de autoevaluación y coevaluación (ver el apartado ¿Quiénes evalúan?).

Al elaborar el mapa de evaluación, es importante verificar que el plan general de evaluación del curso genere información de cada uno de los RAE y del nivel cognitivo que deben alcanzar los estudiantes. A este respecto, el mapa de evaluación también permite asegurar que la evaluación corresponda con la manera como se lleva a cabo el proceso de enseñanza, de manera que los temas o contenidos que tienen mayor cobertura en clase sean también los que tienen mayor relevancia en la evaluación (Brookhart, 2003; Svinicki et al., 2014). Igualmente, a través del Mapa de Evaluación se pueden identificar vacíos o superposiciones en la evaluación y se puede enfatizar en las habilidades de orden superior, como la resolución de problemas o el pensamiento crítico. Si bien es cierto que evaluar los RAE de orden superior es más difícil, el esfuerzo vale la pena debido a la influencia de la evaluación en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes (ver apartado Validez de la Evaluación en el Aula de Clase).

Por último, es conveniente que se contemplen diferentes opciones para evaluar un mismo RAE, pues no todos los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje a través de, por ejemplo, un examen con preguntas cerradas; algunos pueden tener un mejor desempeño en trabajos escritos, en proyectos o en presentaciones orales (Svinicki *et al.*, 2014). Por consiguiente, al incluir diferentes formas de evaluación del mismo aprendizaje, se cuenta con información suficiente para emitir un juicio respecto al aprendizaje de los estudiantes (ver apartado Confiabilidad de la Evaluación en el Aula de Clase), pero también, permite que los estudiantes cuenten con diferentes oportunidades para recibir retroalimentación, emprender acciones para mejorar su desempeño y demostrar su progreso a través de la evaluación (ver apartado Principios de la Evaluación para el Aprendizaje).

A continuación, se presentan algunos ejemplos que permiten clarificar los aspectos contemplados en el mapa de evaluación (Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de mapa de evaluación

Resultados de aprendizaje esperados	Desempeños	Estrategia didáctica	Evaluación		
<p>¿Cuáles son los Resultados de Aprendizaje Esperados de su curso?</p> <p>¿Se trata de aprendizajes declarativos, procedimentales, afectivos o metacognitivos?</p>	<p>¿Qué comportamientos concretos permiten evidenciar que el estudiante ha alcanzado el RAE?</p> <p>¿Cómo podría observarse el RAE?</p>	<p>¿Cuáles actividades implementará para ayudar a los estudiantes a alcanzar el aprendizaje esperado (en clase o fuera de clase)?</p>	<p>¿Cómo evaluará cada uno de los desempeños asociados a los RAE?</p>	<p>¿Incluirá evaluaciones formativas?</p> <p>¿Cuál será el valor de la evaluación sumativa?</p>	<p>¿Incluirá procesos de autoevaluación o coevaluación?</p> <p>¿En qué momentos evaluará?</p>
Ejemplo 1					
<p>Al finalizar el curso, el estudiante estará en capacidad de caracterizar la práctica pedagógica en ciencias naturales desde una perspectiva sistémica y biocéntrica.</p>	<p>Reconoce (redefine) la Práctica Pedagógica como un todo, un sistema objeto de análisis y síntesis.</p>		<p>Reseña bibliográfica</p>		

	Describe la postura epistemológica biocéntrica en el contexto de la enseñanza de las ciencias naturales.		Mapa conceptual		
	Analiza tensiones que atraviesan la enseñanza de las ciencias naturales.		Análisis de caso		

Ejemplo 2

Al finalizar el curso, el estudiante estará en capacidad de proponer soluciones a problemas jurídicos, basado en las fuentes del derecho y sus distintos métodos	Identifica los distintos sistemas, métodos y técnicas de interpretación para la aplicación del derecho.		Mapa conceptual		
	Analiza una situación problema utilizando el pensamiento jurídico crítico.		Análisis de caso		
	Evalúa la eficacia de una solución jurídica propuesta		Análisis de caso		

	Propone soluciones a problemas jurídicos particulares o generales		Simulación		
--	---	--	------------	--	--

Fuente: El primer ejemplo fue suministrado por la profesora Andrea Forero y el segundo se tomó del curso Evaluación de competencias: conceptos teóricos y herramientas prácticas.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agarwal, P. K., Roediger, H. L., McDaniel, M. A., y McDermott, K. B. (2010). Improving Student Learning through the Use of Classroom Quizzes: Three Years of Evidence from the Columbia Middle School Project. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed). New York: Longman.
- Angelo, T. A. y Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atabek Yigit, E., Balkan Kiyici, F. y Çetinkaya, G. (2014). Evaluating the Testing Effect in the Classroom: An Effective Way to Retrieve Learned Information. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 99–116.
- Bachan, R. (2017). Grade inflation in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1580-1600.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1019450>
- Banta, T. W. y Palomba, C. A. (2015). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education* (Second Edition). San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. B. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4. ed). Maidenhead: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Bonner, S. M. (2013). Validity in Classroom Assessment: Purposes, Properties, and Principles. En J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 87-106). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Bretz, R. D., Jr. (1989). College Grade Point Average as a Predictor of Adult Success: A Meta-Analytic Review and Some Additional Evidence. *Public Personnel Management*, 18(1), 11-22.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22, 87-106.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Brown y Harris, L. (2013). Student Self-Assessment. En McMillan, J. H. (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Brown, S. A. y Glasner, A. (Eds.). (1999). *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham [England] ; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Casanova, M. A., Mexico, Secretaria de Educacion Publica, Agencia Española de Cooperación Internacional y Oficina Tecnica de Cooperacion en Mexico. (1998). *La evaluacion educativa: escuela basica*. Mexico D.F.: SEP: Cooperacion Española.

- Cizek, G. J. (2009). Reliability and Validity of Information About Student Achievement: Comparing Large-Scale and Classroom Testing Contexts. *Theory Into Practice*, 48(1), 63-71.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577627>
- Clark, I. (2008). Assessment Is for Learning: Formative Assessment and Positive Learning Interactions. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 1–16.
- Cohen, P. A. (1984). College Grades and Adult Achievement: A Research Synthesis. *Research in Higher Education*, 20(3), 281-293.
- Cronbach, L. J. (Ed.). (1980). *Toward reform of program evaluation* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Culver, S. M., y VanDyke, R. (2009). Developing a Receptive and Faculty-Focused Environment for Assessment. En C. S. Schreiner (Ed.), *Handbook of Research on Assessment Technologies, Methods, and Applications in Higher Education* (C. Schreiner, pp. 337-347). Hershey, PA: IGI Global.
- Daugherty, R., Harlen, W. y James, M. (1990). Assessment for Learning: Beyond the Black Box. <https://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success* (1st ed). New York: Random House.
- Ehlers, T. y Schwager, R. (2016). Honest Grading, Grade Inflation, and Reputation. *CESifo Economic Studies*, 62(3), 506-521.
<https://doi.org/10.1093/cesifo/ifv022>
- Fisher, D. y Frey, N. (2007). *Checking for understanding: formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Flórez, M. T. y Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact*. ERIC. Recuperado a partir de <https://eric.ed.gov/?id=ED546817>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1–30.
- Gill, A. M. y Leigh, D. E. (2004). *Evaluating academic programs in California's community colleges*. San Francisco: Public Policy Institute of California.
- Gregory, R. (2012). Accountability in modern government. En B. G. Peters & J. Pierre (Eds.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (pp. 681–697). London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200506>
- Hambrick, R. y MacRae, D. (1998). Building the Policy Studies Enterprise: A Work in Progress. *Public Administration Review*, 58(6), 533–539. <https://doi.org/10.2307/977580>
- Hernández, D. A. P. (2018). *Reprobación y desempeño académico: Evidencia de la implementación de la promoción automática en Colombia* (DOCUMENTOS CEDE No. 016198). UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-CEDE. Recuperado a partir de <https://ideas.repec.org/p/col/000089/016198.html>
- Herrera, A. N. (1998). Introducción a la Teoría de la Medición. En *Notas sobre Psicometría: Notas para el curso de Psicometría*. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia.

- Hersh, R. H., y Keeling, R. P. (2013). Changing institutional culture to promote assessment of higher learning. *Occasional paper*, 17.
Recuperado a partir de
<https://pdfs.semanticscholar.org/ea52/ad124e4dd0bb469c0f72f41a2803cd957805.pdf>
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.
<https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hunt, L. H. (Ed.). (2008). *Grade inflation: academic standards in higher education*. Albany: State University of New York Press.
- Jewell, R. T., McPherson, M. A. y Tieslau, M. A. (2013). Whose fault is it? Assigning blame for grade inflation in higher education. *Applied Economics*, 45(9), 1185-1200.
<https://doi.org/10.1080/00036846.2011.621884>
- Kemmis, S. (1982). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 221-240.
<https://doi.org/10.1080/0022027820140302>
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. En F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 7-24). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412976572>
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives: applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- McConnell, K. D. y Doolittle, P. E. (2011). Classroom-Level Assessment: Aligning Pedagogical Practices to Enhance Student Learning. En C. Secolsky & B. Denison (Eds.), *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203142189.ch2>
- McDowell, L., Sambell, K., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D., Wickes, H. y Smailes, J. (2006). Assessment for learning: Current practice exemplars from the centre for excellence in teaching and learning in assessment for learning. *Northumbria University*.
- McMillan, J. H. (Ed.). (2013). *SAGE handbook of research on classroom assessment*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Moss, C. M. y Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Murcia, P. (2017). Enfoques de Evaluación para el Aprendizaje. Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación CAE+E, Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Javeriana. Documento de circulación interna
- National Research Council (Ed.). (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school* (Expanded ed). Washington, D.C: The National Academies Press.

- Owen, L. (2016). The Impact of Feedback as Formative Assessment on Student Performance. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 168–175.
- Pineda, P. (2016). La evaluación en la universidad: Principios y métodos para promover el aprendizaje. Documento de circulación interna
- Race, P., Brown, S. y Smith, B. (2005). *500 tips on assessment*. London; New York: RoutledgeFalmer. Recuperado a partir de <http://www.myilibrary.com?id=9615>
- Rust, C. (2002). The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental Assessment Strategies and Learner-Centred Assessment Practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158. <https://doi.org/10.1177/1469787402003002004>
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed). Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 26–33.
- Suskie, L. A. (2009). *Assessing student learning: a common sense guide* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Svinicki, M. D., McKeachie, W. J. y McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers* (Fourteenth edition). Australia ; United States:

Wadsworth, Cengage Learning.

Tierney, R. D. (2013). Fairness in Classroom Assessment. En J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research in Classroom Assessment* (pp. 125-144). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Topping, K. J. (2013). Peers as Source of Formative and Sumative Assessment. En MacMillan, J. H. (Ed.), *SAGE handbook of research on Classroom Assessment*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Torres, R. M. (s. f.). Repetición Escolar. Ministerio de Educacion Nacional.

Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881106>

Valenzuela, A. M. (2017). Orientaciones para acompañar a los estudiantes durante su primer año en la Universidad. Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación CAE+E, Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Javeriana.

Vojdanoska, M., Cranney, J., & Newell, B. R. (2010). The testing effect: The role of feedback and collaboration in a tertiary classroom setting. *Applied Cognitive Psychology*, 24(8), 1183-1195.
<https://doi.org/10.1002/acp.1630>

Wilson, M. (2006). *Rethinking Rubrics in Writing Assessment*. Pearson Education Canada. Recuperado a partir de
<https://books.google.com.co/books?id=iXjuAAAAMAAJ>