

La evaluación formativa o continua

1. La importancia de evaluaciones y exámenes

Para resaltar la importancia de evaluaciones y exámenes debemos considerar varios aspectos en los que no siempre pensamos de manera refleja, porque por lo que respecta a los exámenes nuestra atención tiende a concentrarse en cómo vamos a examinar (habitualmente repetiremos lo que hemos hecho otros años) y en cómo vamos a calificar. Estas ideas iniciales son fundamentales para hablar después de la evaluación formativa.

1.1. Los efectos no pretendidos de los exámenes

Antes de clarificar lo que se entiende por evaluación formativa es iluminador pensar en lo que de hecho vemos que sucede después de un examen cualquiera. Podemos recordar tanto nuestra propia experiencia cuando éramos alumnos, como lo que vemos cuando nuestros propios alumnos finalizan un examen.

Cuando los alumnos terminan un examen lo dejan en la mesa del profesor, salen de la clase, se encuentran unos con otros ¿De qué hablan? ¿Qué se preguntan?

- Naturalmente hablan del examen que acaban de hacer. Preguntan a sus compañeros qué resultado les ha dado en un problema, cómo han enfocado la respuesta a una pregunta.
- O consultan sus apuntes y textos para verificar si han respondido bien, sobre todo si tienen conciencia de no haber hecho muy bien el examen. Suele haber comentarios de este estilo:
 - Lo tenía bien estudiado pero no para responder a ‘este tipo de pregunta’,
 - No sabía que eso era tan importante,
 - Creía que lo había hecho bien pero ahora entiendo en qué me estaba equivocando, etc.

Posiblemente qué es lo más importante y cómo hay que estudiar nuestra asignatura lo hemos repetido muchas veces en clase; hemos explicado con más cuidado lo que puede ser más difícil, pero... muchos alumnos no se enteran. Es cuando se enfrentan a los problemas o preguntas de un examen cuando toman conciencia de sus fallos, grandes o pequeños. Incluso hay alumnos que repasando el texto después de un examen, o preguntando a sus compañeros, entienden lo que nunca entendieron en las explicaciones de clase. Es posible que algunos alumnos suspendidos en ese examen podrían aprobar si les examináramos media hora más tarde, o al día siguiente, porque se han dado cuenta de sus errores e incluso, como acabo de decir, realmente han comprendido (y no sólo repasado para poder repetirlo de memoria) lo que hasta entonces no entendían.

La reflexión importante ahora, para nosotros profesores, es ésta: con los exámenes convencionales pretendemos unas cosas (en definitiva calificar y firmar unas actas) pero a la vez suceden otras. A los alumnos les llega una valiosa información, pero... ¿No les llega demasiado tarde?

Aunque nos referimos ahora a los exámenes convencionales, lo mismo puede decirse de trabajos escritos hechos en casa y de otro tipo de tareas; la información que les llega a los alumnos cuando estos trabajos se devuelven corregidos y calificados suele llegar ya demasiado tarde.

La pregunta que podemos hacernos es ésta: ¿Por qué no examinar para informar a tiempo sobre errores, sobre cómo hay que estudiar, etc., sin esperar al final? Porque la información eficaz para un aprendizaje de calidad les llega a los alumnos cuando ven los resultados de sus respuestas y ejercicios. Cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y sobre todo cómo deben estudiar y además les fuerza a una autoevaluación, les enfrenta con lo que saben y con lo que no saben y les orienta de manera muy eficaz en su estudio posterior. Viendo lo que sucede después de los exámenes podríamos darle la vuelta a la ecuación y decidir que el alumno, en vez de estudiar y aprender para examinarse, debería examinarse para aprender. Por aquí va a ir la idea, y la práctica, de la evaluación formativa. Puede parecer complicado a primera vista, pero ya veremos que no lo es tanto.

1.2. El poder condicionante de los exámenes en cómo estudia el alumno: los enfoques de aprendizaje

A la hora de la verdad lo que estudia el alumno depende de la evaluación esperada. Desde la perspectiva de nuestros alumnos la evaluación siempre define el currículum real. El currículum abierto (temas, objetivos) es el que viene en nuestros programas, pero el currículum oculto, el real, el que condiciona el estudio de los alumnos, es el implícito en la evaluación tal como de hecho se da y el alumno espera.

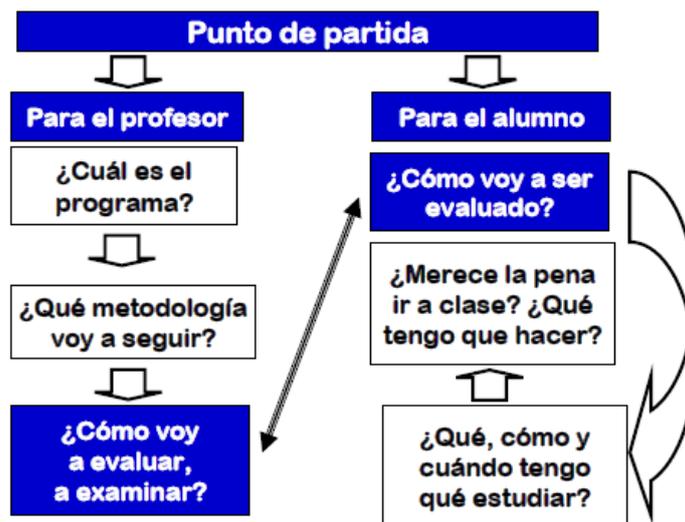
Los distintos enfoques de aprendizaje suelen reducirse, para simplificar, a dos fácilmente comprensibles: **un enfoque superficial, más centrado en la memorización**, en tener unos apuntes y esquemas claros para un repaso memorístico final y suficiente, y **otro enfoque profundo, más centrado en la comprensión**, en establecer relaciones, y en definitiva, en aprender en serio la asignatura. Cuando los alumnos estudian sobre todo poco antes de los exámenes, no vienen mucho a clase y además esto les basta a muchos o a la mayoría para aprobar, probablemente su estudio es superficial y memorístico, suficiente para no suspender e incluso para obtener una calificación alta.

Hay que dejar claro por otra parte que el estudio de memoria también es importante, más en unas asignaturas que en otras; el problema está cuando la memoria ocupa el lugar de la comprensión (podemos dar correctamente una definición sin entenderla). La verdad es que muchos profesores se quejan (nos quejamos) de que los alumnos no piensan, se aferran a sus apuntes y esquemas, estudian sobre todo de memoria, memorizan procesos sin entenderlos, etc. El que los alumnos estudien sobre todo de memoria y superficialmente no es un problema de los alumnos sino de los profesores; en definitiva el cómo estudia el alumno depende de cómo pregunta el profesor.

El alumno estudia para aprobar la asignatura (o para obtener unas notas excelentes) y de lo primero que procura enterarse es cómo pregunta o cómo examina el profesor. No son los consejos del profesor, ni sus orientaciones; es sobre todo su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia (y no sólo qué estudia). También puede decidir no ir a clase, porque da lo mismo ir que no ir si al final lo que importa es llevar bien aprendidos, más o menos de memoria, unos apuntes.

1.3. Distintos puntos de partida de profesores y alumnos en relación con los exámenes.

Es muy importante tener claro que los puntos de partida del profesor y de los alumnos son (pueden ser) muy distintos:



Los profesores antes de comenzar el curso solemos pensar en nuestro programa, en nuestros temas, en cómo vamos a organizar nuestra docencia. En la evaluación en cambio solemos pensar al final del curso, cuando se acercan las fechas de los exámenes: repasamos exámenes anteriores, pensamos en lo que queremos preguntar y preparamos nuestro examen.

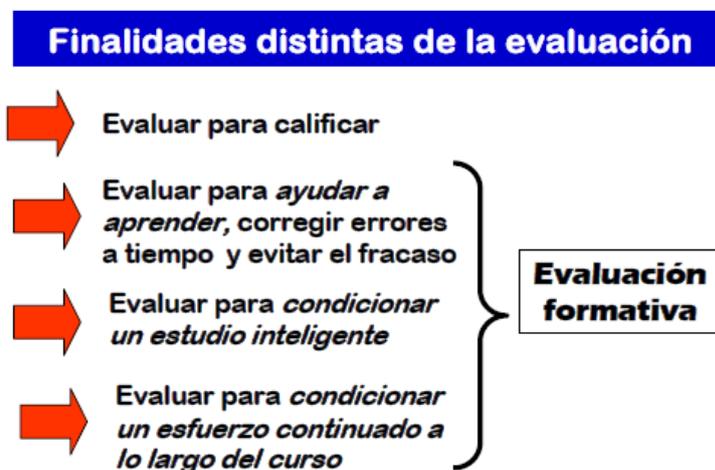
Para el alumno la secuencia es la inversa: lo que le interesa desde el principio es saber cómo va a ser examinado.

2. Para qué evaluamos: evaluación sumativa y evaluación formativa

En esta figura se expresa lo que se busca con la evaluación formativa: que no lleguen demasiado tarde los buenos efectos de los exámenes finales. Si las buenas consecuencias de los exámenes llegan a tiempo subirá la calidad del aprendizaje y habrá menos fracasos sin bajar, e incluso subiendo, el nivel de exigencia porque a una mayor información dada a los alumnos sobre su aprendizaje y durante el mismo proceso, se les puede ir exigiendo más.



Finalidades de la evaluación formativa que genéricamente llamamos ayudar a aprender.



La importancia que se da ahora a la evaluación formativa se debe en buena medida a la necesidad de condicionar en nuestros alumnos en:

- Un *estudio inteligente*, buscando siempre la máxima calidad en el aprendizaje de nuestros alumnos,
- Un *esfuerzo continuado a lo largo del curso*.

Para examinar si el estudio que condiciona la evaluación es *inteligente* o no lo es habría que entrar en un análisis de los tipos de pruebas, de preguntas, etc

Cuando pensamos en la evaluación solemos centrarnos en el *qué* y en el *cómo* vamos a evaluar o examinar. El *para qué* evaluamos y examinamos lo solemos dar por supuesto: ponemos exámenes y encargamos trabajos para ver *dónde están* nuestros alumnos, ver *cuánto* saben, ponerles una *calificación* y firmar unas actas dando por finalizado el proceso.

2.1 Finalidades de la evaluación

La tradición hace que pensemos casi siempre en la evaluación *para calificar*. Sin embargo es en este *para qué* evaluamos donde las cosas están cambiando. Ahora se distinguen dos enfoques de la evaluación que corresponden a *dos finalidades claramente distintas* (aunque pueden integrarse en una misma evaluación).

- **Evaluación sumativa** cuya finalidad es *calificar* a los alumnos según el nivel que hayan alcanzado. Ésta es la práctica habitual, lo que nosotros mismos hemos vivido como alumnos: el examen señala *el final del proceso* o de una parte del proceso (en exámenes parciales). Naturalmente esta finalidad es legítima y necesaria: nuestra obligación es certificar el nivel de aprendizaje de nuestros alumnos.
- **Evaluación formativa** cuya finalidad no es en principio calificar sino *ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo*. Esta evaluación formativa no es un punto final sino que está *integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Por utilizar una analogía agrícola, una cosa es recoger la cosecha (*evaluación sumativa*) y otra distinta cuidar y fertilizar nuestro campo *de manera eficaz* para que nos dé una buena cosecha (*evaluación formativa*).

Parece algo muy elemental pero con frecuencia pasa desapercibido que el producto de nuestra *tarea profesional* en cuanto docentes es *la calidad del aprendizaje* de nuestros alumnos. También puede parecer una obviedad el decir que *el fracaso no es un indicador de éxito*, aunque en algunas culturas educacionales un determinado porcentaje de fracasos se interpreta (y a veces *casi se exige*) como un indicador de calidad y de nivel de exigencia.

Es claro que los profesores no somos responsables *de todo...*; hay muchas variables que no controlamos y el fracaso de muchos alumnos puede tener muchas causas que no tienen que ver con nosotros, pero en cualquier caso a los profesores nos toca examinar lo que tiene que ver con nosotros.

2.2 El momento de la evaluación

La evaluación formativa está *integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, es decir, no se limita a certificar con una nota un determinado nivel de aprendizaje. No va a haber *un momento*, sino todos los que sean necesarios y posibles; eso es lo que se quiere decir cuando se afirma que la evaluación formativa está *integrada* en el proceso de aprendizaje. La evaluación puede ser de hecho un excelente método de enseñanza.

Otra característica de la evaluación formativa es que caben *procedimientos más sencillos* que los que utilizamos en los exámenes tradicionales. En la figura 4 tenemos de manera esquemática las características de los dos enfoques que se podría completar con un tercer enfoque, el enfoque *diagnóstico*, de gran interés antes de comenzar determinadas asignaturas.

	Formativa	Sumativa
Funciones Para qué ...	Facilitar el aprendizaje Informar <i>Al profesor</i> Ritmo, problemas de aprendizaje ... <i>Al alumno</i> Corregir errores a tiempo, Cómo hay que estudiar, Qué es lo importante Cuál es el nivel de exigencia	Calificar Certificar
Cuándo ...	Con cierta frecuencia Cuando sea oportuno <i>Evaluación integrada en el aprendizaje</i>	Tiempos designados
Cómo ...	Caben métodos sencillos, más informales y variados	Métodos habituales
Calificación	No, o peso menor, o tener en cuenta sólo si se ha hecho o no Su finalidad es 'otra'	Sí

Los exámenes convencionales (parciales, finales; lo que convencionalmente se denomina *evaluación sumativa*), lo mismo que los trabajos para hacer en casa, prácticas, etc., que son calificados y tienen su peso en la nota final pueden y deben contribuir a corregir errores y a mejorar los hábitos de estudio.

Aunque en un sentido muy restringido los dos enfoques en la evaluación se distinguen claramente por el *uso prevalente* que se hace de la evaluación (evaluación formativa para informar y mejorar el aprendizaje y evaluación sumativa para calificar) en la práctica los dos usos y finalidades pueden estar presentes en la misma evaluación.

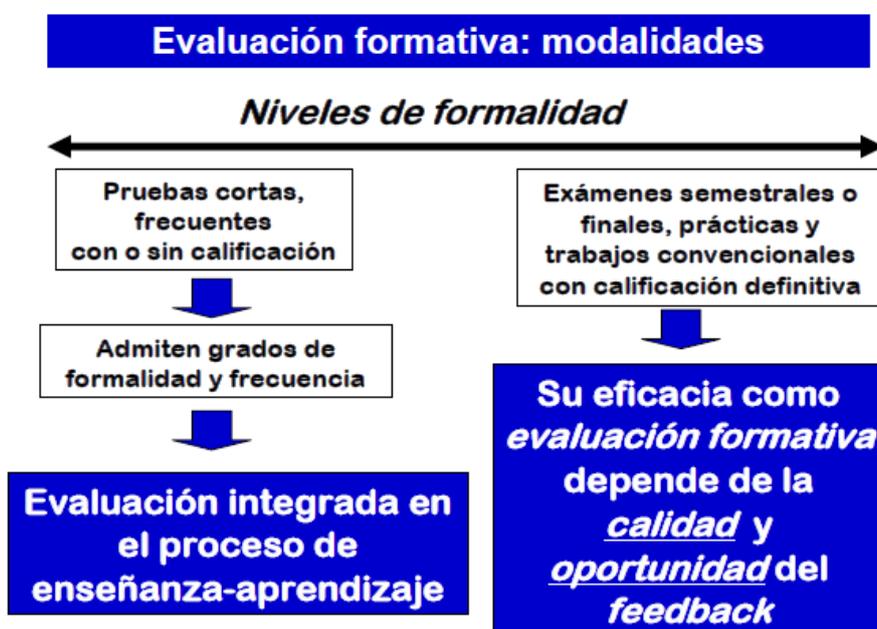
La evaluación formativa consiste en *un abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos.*

Otra definición, también muy genérica pero clarificadora es ésta: *La evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el período de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos.*

El elemento *formal* (que hace que la evaluación sea *precisamente* formativa) está en *aportar información (feedback) durante el proceso* para mejorar los resultados finales.

La evaluación formativa no es *un añadido*, sino una parte integral del proceso, como lo son las explicaciones del profesor. Cuando se habla de proceso significa que no hay un tipo de prueba en concreto que acapare el término de evaluación formativa, sino que caben muchas estrategias distintas.

La evaluación formativa realmente eficaz es la integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la figura siguiente se habla de pruebas y exámenes que son términos convencionales pero quizás un tanto restrictivos en su significado habitual; habría que entender también ejercicios prácticos hechos en clase, tareas para casa, etc.



Esta concepción, y sobre todo la práctica de una evaluación formativa basada en pruebas frecuentes y muy integradas en el mismo proceso de aprendizaje, puede ponernos a la defensiva si pensamos en el trabajo extra que puede suponer para los profesores una evaluación más frecuente, aunque no se trata de poner y corregir exámenes convencionales todos los días. Hay modos y maneras, algunos muy simples, de llevar a cabo esta evaluación formativa de manera continua, pero el primer paso es convencernos no ya de su utilidad, sino de su necesidad si de verdad buscamos el éxito de nuestros alumnos y nuestro propio éxito como profesionales de la docencia.

3. La evaluación formativa o continua (procesual)

Cuando se habla de evaluación continua o de evaluación integrada en el aprendizaje está claro que no se quiere decir exámenes todos los días, pero sí con la suficiente frecuencia como para que sean eficaces en el aprendizaje. En muchos casos el término examen, por sus connotaciones, puede ser inadecuado; no toda evaluación es necesariamente un examen en el sentido habitual del término.

3.1. Niveles de formalidad en la evaluación

En el máximo nivel de informalidad tenemos lo que ya sabemos (o creemos que sabemos) de los alumnos, tanto de alumnos individuales como de grupos enteros. Primeras impresiones, prejuicios hacia determinados tipos o grupos de alumnos, la información que nos llega por tradición oral, etc.

El segundo nivel de formalidad tiene ya más que ver con el tema específico de la evaluación formativa tal como la estamos entendiendo. Las preguntas espontáneas que nos hacen los alumnos dentro y fuera de clase, sus reacciones verbales y no verbales...; con mucha frecuencia, y sin necesidad de pruebas de ningún tipo ya sabemos lo que nuestros alumnos están o no están entendiendo, qué confunden con qué, qué ejercicio adicional están necesitando, qué objetivos de aprendizaje hay que recordarles, etc. La relación habitual e informal con los alumnos, sobre todo lo que vemos durante las clases, es una fuente importante de información a la que debemos estar atentos. Esta atención dependerá de nuestras actitudes personales y nuestro interés por el aprendizaje de nuestros alumnos.

Niveles de formalidad en la evaluación			
← nula		→ máxima	
1	2	3	4
Primeras impresiones	Evaluaciones informales	Evaluación formativa	Evaluación formal
Y además prejuicios, Información previa sobre los alumnos. Se trata de <i>pre-evaluaciones</i> que pueden ser muy condicionantes	Preguntas y reacciones informales de los alumnos	Pruebas cortas con diversos grados de formalidad; Con o sin nota (o con <i>poco peso</i> en la nota) Énfasis en el <i>feedback</i> y en el corregir errores a tiempo	Exámenes parciales o finales, Trabajos presentados Todo lo que implica una nota definitiva

3.2. Modos sencillos de evaluación formativa

Enumeramos algunas *estrategias sencillas*.

1) Preguntas orales a toda la clase.

El lanzar una pregunta a toda la clase para que respondan los que quieran puede parecer muy infantil, pero puede funcionar muy bien en cualquier nivel. Para que estas preguntas orales sean a la vez un buen método de aprendizaje y generen en los alumnos la reflexión deseada deben cumplir algunas condiciones.

- Tienen que ser *buenas preguntas*, que incidan en lo que realmente el profesor juzga que es importante conocer y sobre todo *entender*; cabe también pensar de antemano e incluso anotar qué preguntas puede ser conveniente hacer en clase, sin limitarnos a preguntas que se pueden responder correctamente de memoria.
- Hay que hacer estas preguntas siendo conscientes *desde dónde se hacen* y *para qué se hacen*: para corregir errores a tiempo, para dejar claro lo que es importante, para estimular la reflexión, etc., es decir, para

facilitar un estudio y un aprendizaje de calidad. Esta *conciencia* de la finalidad de estas preguntas ayuda a seleccionarlas bien.

- Los alumnos deben darse cuenta de la finalidad de estas preguntas para que se las tomen más en serio; hay que *explicitar* de manera clara por qué se hacen estas preguntas.

2) Tests objetivos muy breves (quizzes).

Son fáciles de preparar; pueden ser del tipo *verdadero-falso*. El formato *verdadero-falso* puede ser discutible en un examen final, pero como *sondeo rápido* a la clase puede ser cómodo y útil. Y con este formato caben preguntas certeras que obligan a reflexionar. Pueden también ser preguntas convencionales de elección múltiple. Si *adivinan* la respuesta correcta, da lo mismo; no hay nota; se trata en definitiva de *ejercicios de autoevaluación* que dan pie a aclaraciones y explicaciones adicionales, facilitan que los alumnos intervengan y pregunten sus dudas, etc. Una vez preparadas sirven de un año para otro con pequeñas modificaciones.

3) Preguntas abiertas de respuesta muy breve

Puede tratarse de una sola pregunta, de respuesta muy breve en la que se pide a los alumnos que resuman la idea principal explicada en clase, que definan un concepto, que indiquen el principio aplicable en un caso o problema, a qué criterio de clasificación corresponde un ejemplo, dar la propia opinión sobre un caso controvertido, etc. El mero hecho de tenerse que *definir por escrito* obliga al alumno a pensar y expresarse con claridad. Estas preguntas pueden hacerse al comienzo de la clase, en medio de la clase (sobre lo que se acaba de explicar) o al final de la clase.

Este tipo de *mini-pruebas* (abiertas o cerradas) admiten muchas variantes. Se pueden recoger (firmadas), corregir (sin poner nota) y comentar los resultados en la clase siguiente. En este caso, si no hay calificación, sí se puede anotar quiénes respondieron, y éste es un dato (el mero hecho de haber respondido, no el haber respondido bien o mal) que, a juicio del profesor, se puede tener en cuenta al final), refleja asistencia a clase, interés, participación.

En general pruebas cortas y frecuentes son más eficaces que pruebas más largas e infrecuentes; el nuevo aprendizaje se debería evaluar sin esperar más de una semana. Todo esto es posible sin pensarnos en formas rápidas y eficaces de evaluación que por otra parte no suponen mucho tiempo o esfuerzo extra para el profesor.

4) Los 'one minute paper'

Las breves pruebas pensadas para el final de la clase y conocidas como one minute paper pueden ser de hecho un recurso fácil y eficaz de evaluación formativa. Más que de pruebas en sentido propio, en su forma más tradicional suele tratarse de dos breves preguntas de este estilo: **qué es lo que más te ha interesado en esta clase y qué es lo que todavía te ha quedado confuso y necesita una mayor aclaración**. No tiene mucho sentido calificar respuestas que más que ciencia reflejan sentimientos; pueden ser incluso anónimas; en cualquier caso lo que sí se podría tener en cuenta es el mero hecho de haber respondido.

5) Trabajos en pequeños grupos en la misma clase

Estas tareas grupales (en parejas, o grupos de tres tal como están sentados en clase) pueden ser de corta duración; los alumnos pueden comentar un tema, concretar sus dificultades de comprensión, *responder juntos* a unas pocas preguntas, resolver un problema o caso, *corregir en común* sus propios ejercicios o revisar en común las correcciones hechas por el profesor, etc. Hay muchas maneras de organizar breves sesiones de estudio colaborativo (o de discusión y reflexión), como puede ser también invitar a los alumnos a pensar en la respuesta a una pregunta, o a escoger (y justificar) una respuesta entre las varias ofrecidas por el profesor.

6) Uso de las posibilidades de las nuevas tecnologías

Hay buenas experiencias de evaluación formativa por ordenador que admiten múltiples modalidades: preguntas de autoevaluación de elección múltiple con *feedback* inmediato, estudio de casos, *weblogs*, FAQ, etc.. Los alumnos pueden incluso colgar en la página Web de la asignatura o departamento trabajos breves que los demás alumnos pueden ir viendo, añadir comentarios, etc. Breves pruebas objetivas puestas en la Web pueden tener la corrección programada y el profesor puede conocer en todo momento los resultados que va obteniendo cada alumno, con el consiguiente ahorro de tiempo.

3.3. Observaciones sobre las pruebas cortas y frecuentes

1) *Cómo presentar estas evaluaciones*

No es necesario fotocopiar una hoja con estas preguntas aunque a veces será lo más conveniente. Caben procedimientos económicos y sencillos, como pueden ser distribuir papeletas; los alumnos ponen su nombre y la fecha y responden a la pregunta o preguntas que se les presentan en alguna de estas formas:

- Se dictan las preguntas que también se pueden ir escribiendo en la pizarra. Esto es muy práctico cuando las preguntas casi se han improvisado o se le ocurren al profesor durante la misma clase.
- Se presentan con un retroproyector o en una presentación Power Point. En este caso obviamente hay que prepararlas de antemano, pero el trabajo de un día sirve para otras ocasiones.

2) *Momento apropiado*

Se elegirá un momento u otro según los objetivos del profesor.

a) Al comienzo de la clase

Cuando *se comienza* con alguna pregunta que hay que responder por escrito la finalidad es:

- Verificar si han leído lo previamente asignado antes de comenzar un nuevo tema o al menos estimular que realmente hagan estas lecturas previas,
- Encauzar el comienzo de la explicación
- Estimular una discusión posterior.

b) En medio de la clase

Cuando se hacen estas preguntas (con breve respuesta escrita) *en medio de la clase*, interrumpiendo la lección magistral, se verifica sobre la marcha si los alumnos van entendiendo y se crea un espacio de reflexión. Otra utilidad específica de breves ejercicios hechos hacia la mitad de la clase es despertar de nuevo la atención de los alumnos; puede ser un excelente procedimiento para dinamizar la lección magistral.

A los 10 o 20 minutos baja drásticamente la atención de los alumnos (como la nuestra en conferencias y actos académicos). Es muy difícil conseguir que *todos* los alumnos mantengan la atención *todo* el tiempo. Mucho tiempo valioso de clase se pierde porque los alumnos, incluso los aparentemente *atentos*, tienen la mente *en otro lugar*. Una breve actividad, como es responder a alguna pregunta por escrito, devuelve a los alumnos a la clase y se prolonga su capacidad de seguir atendiendo.

c) Al final de la clase

Estas breves pruebas de evaluación suelen dejarse para el *final* de la clase (es lo habitual en el caso de los *one minute papers*); es cuando parece que tienen más sentido si se trata de alguna manera de una evaluación de lo aprendido o de una reflexión sobre lo explicado en esa clase. Al respecto haremos dos observaciones.

- Con frecuencia los minutos finales de la clase son minutos perdidos; los alumnos empiezan a recoger sus cosas, sólo piensan en irse y les cuesta más atender. Un breve ejercicio al final de la clase es una buena manera de aprovechar esos últimos minutos.
- Sobre todo cuando estas preguntas o breve actividad están centradas en un repaso sobre lo que se supone que han aprendido y entendido en esa misma clase, se garantiza mejor la retención del aprendizaje.

La retención de lo aprendido o escuchado en una clase cae rápidamente a los 10 días; basta un breve repaso o actividad final para que la retención se prolongue apreciablemente. A veces los profesores *apuramos el tiempo* para explicar rápidamente lo que nos queda del tema del día cuando lo más rentable para el aprendizaje del alumno es crear un espacio de repaso y reflexión final.

3) Corrección y calificación

La corrección y calificación no debe ser mayor problema. Según los casos y la importancia de estas breves evaluaciones, se pueden recoger las respuestas, anotar quién las hizo, devolverlas en la clase siguiente sin corrección y comentar en la clase siguiente cuáles son las respuestas correctas, admitir preguntas aclaratorias, etc.; puede tratarse básicamente de un ejercicio de autoevaluación. Otros prefieren dar la respuesta correcta nada más responder y los alumnos se autocorrigien. Aun así es conveniente que los alumnos entreguen sus evaluaciones ya corregidas al profesor para tener constancia de quiénes las hicieron, y se devuelven en otra clase. En estos casos no tiene sentido que cuenten para nota, salvo el mero hecho de haber hecho estas evaluaciones.

Cabe por supuesto recoger las respuestas y corregirlas de manera convencional. En cualquier caso hay maneras de minimizar el trabajo y tiempo extra que pueden suponer para el profesor sin perder su eficacia didáctica.

Por lo que respecta a la calificación o peso en la nota de estas pruebas cortas y frecuentes, concebidas fundamentalmente como una ayuda en el aprendizaje, se ve todo tipo de prácticas; cada profesor hace lo que cree más conveniente o le va dictando la experiencia. Cuando van a tener un cierto valor en la nota (pueden incluso constituir el examen distribuido a lo largo del curso y con gran aceptación por parte de los alumnos), no suelen tenerse en cuenta las dos o tres peor hechas.

Si estas breves pruebas no van a ser calificadas (o sólo se va a tener en cuenta si se hicieron o no se hicieron) y no hay por lo tanto ningún riesgo para el alumno:

- Se elimina la tensión inevitable que acompaña a los exámenes.
- Las limitaciones en la corrección por falta de tiempo (que puede ser muy rápida, o se revisa solamente una selección) no tienen mayor importancia (son limitaciones que no tienen consecuencias en las calificaciones).
- Se pueden hacer preguntas difíciles, desafiantes, para estimular el pensamiento y la creatividad de los alumnos; pueden hacerlo mal al principio, pero irán experimentando que lo difícil se convierte en fácil.
- Se pueden hacer preguntas muy fáciles, que todos o la mayoría van a responder bien (a veces hay sorpresas), para crear situaciones de éxito (un tanto artificiales) y que los alumnos vean que pueden, que no es tan difícil. Esto puede reforzar la autoeficacia de los alumnos (su conciencia de que son capaces).

Es muy importante reforzar la autoeficacia y el sentimiento de la propia capacidad, ya que mejora la motivación. Todo lo relacionado con la evaluación brinda al profesor excelentes oportunidades para que sus alumnos se vayan sintiendo progresivamente más capaces. La autoeficacia se aprende sobre todo percibiendo el propio éxito.

4) Coherencia de estas pruebas con los objetivos del curso

Dos observaciones importantes:

- Estas evaluaciones, aunque sean muy sencillas, deben ser coherentes con la evaluación sumativa más formal que vendrá en otro momento, para verificar los resultados finales y pretendidos del aprendizaje. Por supuesto se facilita el aprendizaje y disminuyen los fracasos, pero eso es precisamente lo que se pretende.
- El hecho de ir preparando preguntas de evaluación durante el curso nos obligará a los profesores a concretar más los resultados esperados del aprendizaje (habilidades, competencias que deben adquirir, capacidad crítica, cómo deben manifestar la comprensión, etc.) sin esperar a los exámenes finales.

3.4. Efectos y consecuencias de la evaluación formativa frecuente

La evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene unas consecuencias muy positivas: Estas evaluaciones dan a los alumnos la oportunidad de ir poniendo en práctica las habilidades que van adquiriendo, en una situación sin riesgos (o con un riesgo menor), e ir consolidando lo aprendido. Además si a los muy pocos días de clase, o ya en la segunda clase, se encuentran con una de estas evaluaciones, se dan cuenta rápidamente de que aquí no jugamos a nada, esto va en serio y ya desde el primer momento.

- El modo de preguntar orienta a los alumnos sobre cómo deben estudiar; se facilita la autorregulación en el estudio: los alumnos aprenden a estudiar y a organizarse.

- Las preguntas muestran al alumno lo que realmente es importante en cada tema o asignatura. A veces lo importante no es el tema, sino el modo de preguntarlo (y consecuentemente de estudiarlo).
- Una consecuencia de esta evaluación frecuente integrada en el aprendizaje es que los alumnos se dan cuenta del nivel que se espera de ellos e incluso a mayor información sobre el aprendizaje y con mayores oportunidades de mejorarlo, se puede elevar el nivel de exigencia.
- La evaluación formativa afecta positivamente a la motivación de los alumnos, y en general mejora el clima de la clase. El alumno percibe que el profesor está con él, que busca su éxito y que el éxito es posible, que quiere ayudarlo a corregir sus errores cuando aún es posible hacerlo, que en lo que de él dependa, no está por suspender a nadie. Tratando de la motivación de los alumnos no se puede dejar de recordar que la estrategia motivadora de muchos o de algunos profesores está frecuentemente asociada, quizás inconscientemente, a provocar o manipular la ansiedad, no la esperanza y la posibilidad del éxito: la incertidumbre sobre el examen final, la prueba no anunciada, el miedo al suspenso, incluso el anuncio de que son muy pocos los que pueden aprobar la asignatura, etc. Algunos profesores parecen creer que aumentando los niveles de ansiedad aumenta la motivación y los alumnos se esfuerzan más. Ciertamente los exámenes son muy motivadores (¿cuándo estudian sobre todo los alumnos? antes de los exámenes). Pero los exámenes formales y definitivos no son tan frecuentes (afortunadamente) como para que puedan afectar a la motivación de la mayoría de los alumnos para el estudio en el día a día. Realmente un buen uso de la evaluación formativa y frecuente para facilitar el aprendizaje puede ser un factor motivador para un estudio más constante y sin provocar el stress asociado a los exámenes.
- Cuando en clase hay evaluaciones formativas, los alumnos perciben que las clases son funcionalmente necesarias. Muchos alumnos tienden a ser muy pragmáticos en sus decisiones, y van a clase solamente cuando van a recibir una información que ellos perciben como útil; muchos faltan a clase simplemente porque para aprobar el curso da lo mismo ir que no ir. La información básica necesaria ya se la transmiten los compañeros que sí van a clase. La evaluación formativa integrada en la marcha de las clases cambia radicalmente el panorama de lo que sucede en clase y de la utilidad de las mismas clases. La experiencia dice que con estos sistemas de evaluación integrada en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje por una parte disminuye el número de fracasos y por otra es más difícil aprobar una asignatura si se falta a clase porque también ha ido subiendo el nivel de dificultad y exigencia.
- Estas estrategias de evaluación no sólo nos informan sobre qué y cómo aprenden nuestros alumnos sino que también nos informan en qué medida nuestra enseñanza, lo que hacemos y hacemos hacer a nuestros alumnos es eficaz, si el ritmo es el adecuado, etc. Toda evaluación, formativa y sumativa, afecta tanto al evaluado como al evaluador, que puede ir ajustando mejor su enseñanza en beneficio de sus alumnos. De alguna manera toda evaluación de los alumnos es (debe ser) también un ejercicio de autoevaluación del profesor y de cómo lleva la clase.

4. Problemas que podemos encontrar en la evaluación formativa frecuente

4.1. Problemas con nosotros mismos

Por parte nuestra podemos al menos ver tres dificultades:

- El trabajo extra que puede suponer el preparar estas evaluaciones,
- El trabajo e incomodidad de la corrección,
- Quizás nos cuestionemos: si pregunto 'todo' durante el curso ¿qué me queda para el examen de verdad?

a) Por lo que respecta al trabajo que puede suponer el preparar estas evaluaciones, ya hemos visto que caben modalidades muy sencillas. Tampoco hay que comenzar haciendo todo lo que sería posible o deseable hacer. Las preguntas o ejercicios de un año sirven para el siguiente y poco a poco vamos acumulando material y experiencia.

b) La corrección es un problema menor sobre todo si no hay calificaciones. Por lo general estas breves evaluaciones se corrigen con mucha facilidad y rapidez, casi de un golpe de vista. Ya hemos indicado que se pueden corregir en la misma clase o en la clase siguiente, comentando algunas de las respuestas.

c) Si vamos preguntando todo durante el curso ¿Qué preguntamos en el examen? Lo mismo, pero de otra manera, con otro caso, con otro ejemplo, etc. Además tampoco se pregunta todo durante el curso.

4.2. Problemas con los alumnos

Por parte de los alumnos un problema que podemos encontrar, sobre todo en algunas culturas académicas, es su resistencia para hacer algo con lo que no van a ganar ningún punto, que no vale para nota. No va a ser siempre éste el caso, pues puede haber evaluaciones frecuentes que sí van a ser calificadas o de alguna manera premiadas.

Es muy importante hacer conscientes a los alumnos de que la evaluación formativa es una parte integral de su proceso de aprendizaje, que tiene más de actividad didáctica que de examen, y que no deben identificarla con la evaluación o exámenes convencionales que desembocan en una calificación. A veces, con más razón si no hay nota, puede bastar un cambio de nombre y hablar de prácticas o ejercicios más que de evaluación propiamente dicha, que es un término que tiene unas connotaciones difíciles de evitar.

Siempre cabe preguntar a los alumnos ¿Cuándo queréis saber lo que no sabéis y deberíais saber para aprobar, ahora o el día del examen? La respuesta previsible es ahora, y será el momento de empezar a cambiar e inaugurar otras tradiciones. La experiencia da que los alumnos terminan por esperar y agradecer estas evaluaciones formativas, que eliminan la ambigüedad, les dan seguridad, les enseñan a estudiar, manifiestan nuestra buena voluntad como profesores que buscamos un buen resultado en todos y hacen que disminuyan los fracasos finales.

Si el profesor cree que estas pruebas cortas, orientadas a corregir errores, enseñar a estudiar, etc., sí deben ser calificadas, lo que sí parece conveniente es que en cualquier caso tengan un peso menor en la calificación final, e incluso se puede tener en cuenta solamente el haberlas hecho independientemente de que estén bien o mal; o también se pueden tener en cuenta para subir la nota.

4.3. Problemas con otros profesores

La evaluación formativa supone concebir la evaluación integrada en el aprendizaje para corregir errores a tiempo y a la vez poder aumentar el nivel de exigencia y evitar, en la medida en que nos es posible a los profesores, el fracaso de los alumnos. El ir por este camino supone una concepción muy clara de nuestro rol como profesores (ayudar al alumno a aprender) que puede chocar con el ambiente en el que nos toca movernos y las creencias prevalentes en muchos de nuestros colegas y, lo que puede ser más incómodo, en nuestras autoridades académicas. Todo esto nos puede llevar a problemas de convivencia académica a los que conviene dar un somero repaso.

En algunas culturas académicas un determinado porcentaje de fracasos (suspensos) es un indicador importante del nivel de exigencia. Este indicador se convierte en una norma implícita que puede ser muy condicionante, porque el profesor que no suspende al porcentaje normal, o que aprueba (o da una buena nota) a alumnos que los demás profesores suspenden o califican claramente peor, puede ser mirado con sospecha porque puede haber varias razones para sospechar. Lo que se puede sospechar es que unos mejores resultados (en notas) no se deben a que los alumnos saben más y han aprendido mejor, sino a que el profesor (por ejemplo)...

- Baja el nivel de exigencia (la eficacia docente es juzgada como benevolencia, sin más),
- Se quita de encima problemas con los alumnos,
- Elimina o minimiza el trabajo extra que suponen los exámenes en segundas convocatorias,
- Consigue unas evaluaciones más benévolas de los alumnos, etc. Que unas buenas notas (en términos comparativos a lo que suele suceder en nuestro entorno más inmediato) implican un menor nivel de exigencia y un deseo de captar la benevolencia de los alumnos es algo que hemos oído con frecuencia.

Estas explicaciones de un menor número de fracasos pueden ser correctas pero también pueden ser injustamente incorrectas y no ser otra cosa que una valoración sesgada de una realidad concreta: puede haber menos suspensos y mejores notas en general porque los alumnos sencillamente han aprendido más y mejor, y esto es mérito del profesor correspondiente. Su trabajo le ha costado.

Un profesor con una política didáctica de evaluación frecuente, orientada a corregir errores a tiempo, a enseñar a estudiar, a dar segundas oportunidades, etc., y a hacer ver a los alumnos que son capaces y que el éxito es posible:

- Puede conseguir que los alumnos estudien mejor (aprenden a estudiar la asignatura),
- Puede conseguir que los alumnos estudien de manera más constante, sin esperar a la víspera del examen.
- Puede estimular la autoconfianza y motivación de todos, especialmente de aquellos alumnos que con mayor probabilidad podrían fracasar (por diversas razones; porque tienen una menor capacidad aunque tengan una capacidad suficiente, porque tienen malos hábitos de estudio, porque en otras circunstancias, sin evaluaciones frecuentes, apenas hubieran ido a clase, etc.).
- En definitiva puede conseguir que disminuyan los fracasos y que aumente tanto el nivel de exigencia como el nivel y calidad de aprendizaje de sus alumnos.

5. La evaluación formativa integrada en la evaluación y exámenes convencionales

Pensando ahora tanto en la evaluación específicamente formativa como en la evaluación más convencional (sumativa y final, aunque se trate de exámenes parciales), también es importante poner de relieve la importancia de una buena información de retorno de cara a corregir errores y encauzar el futuro aprendizaje. La eficacia de toda evaluación, depende en buena medida de la información que reciba después el alumno.

5.1. Importancia del feedback como estrategia de enseñanza-aprendizaje

Para que cualquier tipo de evaluación sea eficaz para corregir los propios errores (o ignorancias, o malos hábitos de estudio) es muy importante que el alumno reciba algún tipo de feedback más específico. Es una queja de muchos alumnos: reciben de vuelta un examen o un ejercicio corregido con marcas rojas, o comentarios breves y genéricos pero siguen sin enterarse de por qué está mal su respuesta, en qué se han equivocado, cómo pueden mejorar. No se trata de que el alumno se entere de lo que tiene mal, por qué está mal o cómo puede mejorar.

5.2. Funciones del feedback

- Facilita la autoevaluación del alumno, la reflexión sobre su propio aprendizaje.
- Facilita la comunicación entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos, que pueden aclararse muchas cosas entre sí. Con frecuencia los alumnos se explican entre sí puntos difíciles con más claridad que el profesor, en su propio lenguaje.
- Clarifica los criterios de evaluación, queda más claro qué se espera de los alumnos, cuáles son exactamente los objetivos de aprendizaje, cuál es el nivel de exigencia.
- Facilita el cambio en el alumno en su modo de estudiar y de hacer sus trabajos.
- El feedback debe llevar al alumno a mejorar, pero su eficacia positiva depende de dos factores:
 - Es eficaz en la medida en que esta información es clara y específica. Los juicios generales ayudan poco.
 - Quizás sobre todo el feedback es eficaz también en la medida en que el alumno pueda repetir su trabajo o hacer otro semejante. Este poder repetir es más aplicable a los trabajos hechos en casa. Cuando el alumno recibe una nota y además unos comentarios, es muy normal que se fije en la nota, que es lo que realmente le interesa, y se olvide de los comentarios, a no ser que perciba que le pueden ser útiles en una segunda oportunidad. Si no hay todavía una nota definitiva, los comentarios ganan en eficacia.
- El feedback puede ser un factor motivador que puede contribuir a aumentar la percepción que tiene el alumno de su propia capacidad y de sus posibilidades de éxito.
- Con un feedback adecuado y oportuno se solucionan problemas y limitaciones de los alumnos que pueden tener muy fácil solución. Por lo que respecta a los trabajos escritos las dificultades que encuentran los alumnos suelen provenir de tres tipos de limitaciones que pueden solucionarse (en parte al menos) si damos con un eficaz procedimiento de feedback:
 - Déficits personales (errores de ortografía, puntuación, etc.),
 - Desconocimiento de las normas, saber qué se espera de ellos, cómo presentar el trabajo, cómo citar, si están o no permitidas notas a pie de página, etc. (incluso distintos profesores y departamentos pueden tener normas distintas),

- Limitaciones institucionales, como no devolver los trabajos en un tiempo razonable y con un feedback suficientemente específico (estas limitaciones suelen tener que ver con el número de alumnos), no tener disponibles las lecturas recomendadas, etc.

5.3. Cómo dar información específica a los alumnos sobre exámenes y trabajos

Los comentarios personales del profesor son compatibles con otros modos de dar información a toda la clase. Algunos procedimientos pueden facilitar esta tarea; en muchos casos se trata de dar la misma información a toda la clase de manera que sirva de referencia para que cada alumno examine su propio trabajo y vea cómo puede mejorar. Algunas de estas sugerencias pueden ser especialmente útiles para dar información más detallada sobre exámenes convencionales (la 2, y la 4) y otras pueden ser más útiles cuando se trata de trabajos escritos (la 2, 3 y 5).

1) Preparar claves de corrección (rúbricas)

Estas claves son especialmente útiles para evaluar todo tipo de trabajos, por lo general hechos en casa, individualmente o en grupo. Estas claves de corrección son a la vez muy informativas. Se preparan de antemano especificando de manera detallada las características o aspectos sobre los que se quiere informar al alumno y que son también los criterios de calificación. Si los alumnos conocen estas claves de antemano, son a la vez las normas para que hagan un buen trabajo (normas que en cualquier caso deberían estar claras). Estas claves facilitan la lectura y corrección y son muy adecuadas para todo tipo de trabajos, tareas en grupo, prácticas, etc. Se devuelven cumplimentadas a cada alumno.

Podríamos decir que, con estos sistemas, nuestras correcciones y recomendaciones están escritas de antemano y a cada alumno se le señala lo que le corresponda.

2) Preparar un informe para toda la clase

Consiste en preparar un buen informe para toda la clase sobre los resultados de un examen o de los trabajos que han entregado. No podemos dirigirnos a cada alumno en particular, pero sí es fácil hacerlo a toda la clase.

En ese informe caben todos los comentarios y orientaciones pertinentes, y se puede hacer llegar a los alumnos de diversas maneras,

- se puede fotocopiar y entregar a todos,
- se puede poner en una página Web y ya es accesible para todos los alumnos, o
- se puede mandar a todos por correo electrónico.
- Otra manera de dar una buena información a toda la clase es preparar una presentación en Power Point.

Nada más corregir una serie de exámenes o trabajos de los alumnos, cualquier profesor tiene muchas cosas que decir de manera casi improvisada:

- Fallos generalizados y cómo corregirlos; puntos del texto o apuntes que conviene repasar, etc.
- Qué distingue a los mejores exámenes o trabajos de los no tan buenos,
- Incluso cabe una re-explicación de algún punto o remitirse a determinados lugares de un texto para clarificar algunas ideas.

Para muchos ese informe llegará tarde, pero puede quedar una buena orientación para el futuro, y sobre todo quedará patente el interés del profesor por el buen aprendizaje de sus alumnos.

3) Preparar respuestas modelo

Otro modo de informar a los alumnos es preparar y entregarles una respuesta modelo con la que pueden comparar sus propias respuestas o trabajos.

4) Revisar en clase los exámenes corregidos

1. Devolver a los alumnos los exámenes ya corregidos junto con el feedback del profesor (tanto si se da cada alumno en particular en su propio examen como si se da a todos conjuntamente con algún tipo de informe).

2. En otra clase dar un tiempo para repasar el examen y clarificar lo que sea necesario. Si se va a repasar el examen en clase (pregunta por pregunta) ya no es tan importante el haber hecho previamente comentarios personales en cada examen, con un ahorro de tiempo que puede ser considerable.

Esta práctica es útil con cualquier tipo de examen o ejercicio (excepto en los exámenes finales, cuando ya no quedan más clases).

5) Corregir los trabajos dos veces (borrador y versión definitiva)

Por lo que respecta a trabajos hechos en casa, lo que hacen algunos profesores es una doble corrección; la primera vez corrigen un borrador para informar sobre fallos y sugerir cómo hacerlo mejor, y la segunda y definitiva para calificar. Los alumnos entregan en primer lugar, y en la fecha prefijada, un borrador o versión provisional de su trabajo en el que debe aparecer un esquema general y completo de lo que están haciendo y cómo lo van desarrollando. En algunos casos, si la tarea está ya bien hecha, esta primera versión puede ser ya la definitiva.

Un modo de hacerlo es clasificar los trabajos, tal como se entregan en la primera versión provisional, en cuatro categorías que corresponden a otras tantas calificaciones aproximadas y previsibles como pueden ser A: de 8 a 10, B: 6 ó 7, C: 5 ó 4 y D: suspenso claro. El profesor debe pensar antes en los criterios para asignar a cada trabajo a una categoría u otra; con unos criterios claros esta clasificación puede hacerse muy rápidamente. Los alumnos reciben esta calificación aproximada y provisional, y en la clase siguiente se explican (o se vuelven a explicar) los criterios de calificación (que naturalmente corresponden a las normas dadas previamente) de manera que puedan mejorar sus trabajos y se califica después la versión definitiva del trabajo.

La información más precisa sobre fallos, comentarios, modos de mejorar, etc., correspondientes a cada categoría de la clave o rúbrica de corrección se puede dar, con un importante ahorro de tiempo para el profesor, a toda la clase (informe oral, fotocopia, en una página Web, una presentación en Power Point). Los alumnos perfilan después su trabajo y es calificado cuando lo entregan por segunda vez.

Lo que se puede esperar con este sistema de doble corrección es que los alumnos aprendan a trabajar, a redactar mejor, que corrijan sus fallos y mejore su calificación; la posibilidad de mejorar la nota es siempre una buena motivación.

El entregar una versión previa puede ser obligatorio o puede ser libre; cuando es libre una razón aducida por los alumnos para no entregar una primera versión suele ser la falta de tiempo; lo que sí está comprobado experimentalmente es que aunque la motivación de los estudiantes sea simplemente mejorar la nota, los que de hecho someten una primera versión de sus trabajos a la corrección y feedback del profesor, también, y como era de esperar, mejoran sus habilidades de redacción y organización general del trabajo.

Fuente

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>