

El proceso de evaluación en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas

1. EVALUAMOS... ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Como docentes, la pregunta de por qué evaluar puede parecer innecesaria (¡y hasta herética!): ¿acaso tenemos la posibilidad de no hacerlo? Y sin embargo, no está de más, porque hay dimensiones de la cuestión sobre las que no pensamos a menudo. Por ejemplo:

- Nuestros programas, guías docentes, planes de estudio, etc. están llenos de hermosas declaraciones de intenciones acerca de actitudes, valores y competencias, pero la mayoría de los estudiantes no adquirirán esas actitudes, valores y competencias si no son *contingentes a su evaluación*. La evaluación es parte intrínseca del proceso formativo, lo moldea: “La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación” (Bordas y Cabrera, 2001).
¿Qué evaluar?
- Si queremos que las competencias, actitudes, valores, no se queden en un nivel superficial, de “comportamiento políticamente correcto”, sino que echen raíces en nuestros alumnos, tendremos que tomárnoslas en serio. Los hijos aprenden lo que los padres hacen, no lo que los padres dicen; los alumnos aprenderán que es importante aquello que *en nuestra práctica docente* se valore como importante.
¿Cómo evaluar?

- Evaluar sirve para ver si se han conseguido los objetivos, pero además, podemos hacer de la evaluación una *herramienta de consecución de objetivos*: ¿Cómo saben los estudiantes que están acercándose a los objetivos planteados? ¿Cómo mejoran sus habilidades y afrontan sus puntos flacos? ¿Cómo juzgan el estado de sus conocimientos? ¿Cómo puede la valoración de los compañeros modelar la participación de cada estudiante? Todo esto no es posible sino a través de procesos evaluativos y autoevaluativos. ¿Cuándo evaluar?
- Los estudiantes deben participar como agentes de la evaluación: así aprenden a establecer unos criterios de calidad, a reflexionar sobre su propia ejecución y a intentar mejorarla, lo cual está también en las competencias que un profesional debe tener; y crecen en autonomía y corresponsabilidad. ¿Quiénes han de evaluar?

Podemos tener excelentes ideas acerca de lo que los alumnos *deberían* saber hacer, pero si la obtención de una buena calificación no es contingente a esos “deberían”, si se supera la asignatura aunque ciertas competencias que nos parecen importantes no se han adquirido, nuestros buenos deseos para la docencia se quedan justamente en eso, en deseos. En expresión que se ha hecho famosa, “*You get what you assess*” (Resnick y Resnick, 1989), es decir, “consigues lo que evalúas”.

Hay muchos modos de evaluar, dependiendo del contexto y los objetivos docentes. Vamos a aportar elementos para la reflexión, con la ayuda de expertos que han profundizado en estos temas, más que recursos o herramientas concretas (aunque daremos referencias de fuentes útiles donde encontrar), para que cada profesor o equipo docente se plantee su propia manera de evaluar. La relación entre el ABP y un modo de evaluación innovador es recíproca: el ABP hace posible otro modo de evaluar, y al mismo tiempo lo exige.

2. QUÉ EVALUAMOS

2.1. Una evaluación “auténtica”

En las reflexiones didácticas de hoy en día, ha tomado fuerza el concepto de evaluación “auténtica”. ¿Qué se entiende por *evaluación auténtica*? Es aquella que pretende que los estudiantes realicen tareas que responden a demandas del mundo real, lo que implica aplicar de forma significativa el conocimiento y demostrar la posesión de habilidades y competencias, ejerciéndolas (Mueller, s.f.). Una evaluación auténtica persigue que los estudiantes trabajen sobre problemas complejos, empleando pensamiento crítico, sintetizando informaciones diversas, y encontrando soluciones originales (*Authentic Assessment*, s.f.; On Purpose Associates, s.f.). Este planteamiento de la evaluación despierta hoy día mucho interés entre los docentes y entre los planificadores de la enseñanza, quienes entienden que es mucho más idóneo para preparar a los estudiantes para las necesidades del mundo real.

Puede haber muchos modos de hacer que una evaluación sea auténtica, pero todos coincidirán en basarse en las realizaciones de los estudiantes, es decir, en la puesta en juego de sus habilidades, conocimientos, etc. Aunque el ABP no es la única metodología que puede ser compatible con este enfoque evaluativo, está claro que ambos comparten muchos rasgos, y que trabajar con la perspectiva del ABP contribuiría a realizar una evaluación más auténtica de las competencias de los alumnos. Tengamos en cuenta que el ABP parte de plantear problemas complejos, similares a los que tendrá que afrontar el profesional después, y fomenta la autonomía de los estudiantes para llevar el proceso.

2.2. Planificar la evaluación para conseguir las competencias

¿Qué se evalúa en el ABP? La respuesta lógica, en el contexto de la convergencia hacia el EEES, tendría que ser: “las competencias”, o en otros términos, “¿ha adquirido el alumno las competencias que se plantean para esta asignatura/curso/titulación?”. Así que un primer reto para el profesorado sería

especificar las competencias que los alumnos deben adquirir, y mediante qué *actividades* se van a ejercitar.

Partiendo del listado de competencias establecido para la titulación que nos compete, hemos de seleccionar las pertinentes para nuestra asignatura y, una vez seleccionadas, reflexionar sobre ellas y concretarlas en nuestra realidad para hacerlas operativas. Por ejemplo, una actividad de la asignatura puede ser la realización de un trabajo, lo que posibilitaría poner en juego competencias como “saber localizar y utilizar fuentes de información científica”.

Esas competencias tendrán que concretarse en *items evaluables* (v.g., “citar correctamente las fuentes consultadas”), que desempeñarían el papel de *criterios* de evaluación. Esos criterios deberían ser conocidos por los estudiantes desde el comienzo, incluso podrían ser objeto de una negociación o contrato entre docentes y alumnos, como plantea Font (2003), para que los estudiantes asuman los objetivos como propios y se comprometan con ellos.

Las *herramientas* de evaluación (tablas para puntuar trabajos, cuestionarios que rellenarán los profesores y/o los alumnos, etc.) que encarnan estos criterios deben haber sido preparadas por los profesores antes de comenzar la docencia de la asignatura. Todo este proceso hemos intentado reflejarlo en la Figura 1.

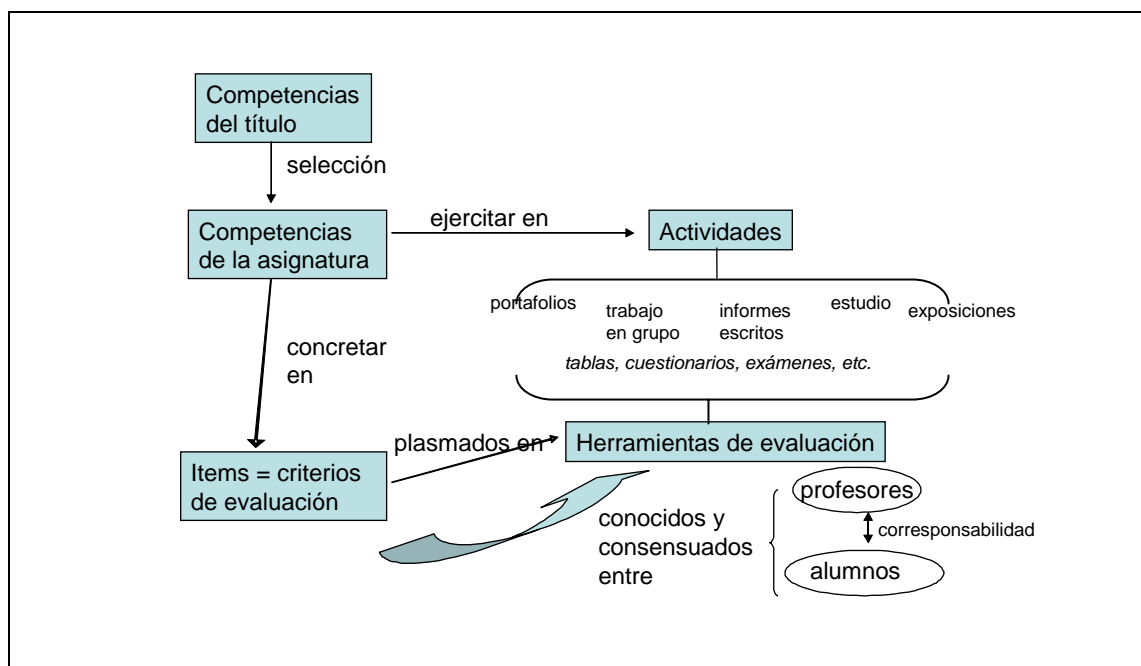
2.3. Evaluar en el ABP: Conocimientos, actitudes, valores

Cuando se trata de evaluar competencias de *adquisición de conocimientos*, nos sentimos en terreno conocido, porque los profesores estamos acostumbrados a hacerlo. Puede ser en base a exámenes, trabajos, informes, exposiciones orales, etc., o cualquier combinación de estos medios, realizados individualmente o en grupo.

Sin embargo, conviene reflexionar que la evaluación de conocimientos en el *marco ABP*, para ser coherente con esta metodología, no debería limitarse a una evaluación única, estandarizada, mediante una prueba objetiva, donde las preguntas aluden a fragmentos de conocimiento discretos y descontextualizados. El objetivo de un proceso ABP ha de ser que el estudiante alcance la comprensión profunda de los

fenómenos , la interrelación de las disciplinas, y en especial la capacidad de movilizar el conocimiento adquirido para el análisis y la solución de problemas nuevos y encardinados en contextos lo más reales posible. Una “evaluación auténtica”, en suma.

Figura 1. Planificación de la evaluación



Por tanto, deberíamos buscar herramientas de evaluación de conocimientos coherentes con esa perspectiva. Por ejemplo, elaborar un mapa conceptual sería una herramienta evaluativa más informativa que memorizar términos o definiciones. Se puede encontrar un análisis más extenso de las limitaciones de las pruebas tradicionales y de las alternativas en cuanto a criterios y herramientas de evaluación en Dochy, Segers y Dierick (2002). Sobre el tema de las herramientas de evaluación volveremos más adelante.

El nuevo enfoque centrado en las competencias implica que, además de conocimientos, demos la debida importancia a *habilidades* y *capacidades* (v.g., saber buscar información, expresarse oralmente, tomar decisiones, moderar una reunión, definir un problema), así como *actitudes* y *valores* (v.g., promover el bienestar de las personas, respetar la ética profesional, comportarse democráticamente). El ABP, como

se ha expuesto en capítulos anteriores, es un marco apropiado para desarrollar actitudes y valores, pero ¿cómo se evalúan?.

Si el estudiante hace un examen, si el grupo entrega un informe, tenemos un “producto”; pero eso es fruto de un “proceso”, de un conjunto de acciones que han conducido a ese resultado. La evaluación tradicional se ciñe al producto (corregir un trabajo, un examen, puntuar una exposición, etc.). Ahora bien, las competencias relativas a las habilidades, valores y actitudes del estudiante, por su propia naturaleza, son cosas que “suceden” durante el tiempo de trabajo de los estudiantes, se muestran en su comportamiento durante las sesiones de grupo, y no dejan huella en el producto final (aunque influyan en él). El tutor tiene que observar los procesos que tienen lugar durante el ABP para entrenar y evaluar esas competencias.

Molina, García, Pedraz y Antón (2003) aportan una relación de competencias que sería imposible observar por métodos tradicionales. Entre otras, indican:

- Ser responsable de los compromisos asumidos con el grupo, aportando información.
- Habilidades de comunicación, escucha y contraste de opiniones.
- Capacidad para valorar la información recogida, saber relacionarla, elaborarla y aplicarla a cada caso.
- Capacidad de cada componente de evaluar su participación y la del compañero, estableciendo un compromiso mínimo de trabajo y participación.

Para ello tendremos que incorporar nuevos momentos y herramientas de evaluación; por ejemplo, el tutor puede utilizar tablas de observación que reflejen la labor autónoma de los estudiantes y sus interacciones en el grupo, tanto en lo cognitivo (aporta información, sugiere ideas, etc.) como en lo relacional (crítica a otros, anima la participación, espera su turno, etc.). Esto nos da la base para mejorar el manejo de las interacciones sociales por parte de los alumnos y generar en ellos actitudes más dialogantes y constructivas.

Esto suscita la cuestión: ¿debe influir en la nota de la asignatura el comportamiento del alumno? Acostumbrados a evaluar en términos de conocimientos puramente, esta idea resulta chocante; pero en el contexto ABP ese comportamiento es muy relevante. Puede haber diversas alternativas. En algunas disciplinas se puede usar el ABP como medio para el aprendizaje significativo, pero considerando que el trabajo en grupo no es un fin en sí mismo, es sólo una herramienta, y no es objeto de evaluación; en ese caso la evaluación se centraría más en el conocimiento que el estudiante adquiere. Para otras, el propio proceso de trabajo en grupo ABP está relacionado intrínsecamente con las competencias específicas de la profesión (p.ej., para un psicólogo, son aspectos necesarios saber trabajar en equipos multidisciplinares, exponer en público, etc.). El proceso de trabajo del propio grupo se convierte en objeto de análisis y evaluación.

Distinta, pero relacionada, es la cuestión de si la puntuación debe ser individual o grupal, o una integración de ambas. Si se quiere fomentar la cooperación, de modo que el grupo establezca lazos efectivos de trabajo compartido, parte de la nota de cada estudiante debería depender del resultado conjunto del grupo. Volveremos a eso en otro apartado.

¿Cómo se evalúan *las actitudes y los valores*? ¿Podemos plantear siquiera que sean evaluados, o debemos asumir que es una elección personal que no puede ser valorada por otros? Hay razones para considerar que actitudes y valores deben entrar en la evaluación:

- Porque docentes y alumnos vivimos en una sociedad que necesita un marco común de valores compartidos, más allá de opciones éticas, religiosas, políticas, etc. individuales; una “ética de mínimos” (Martínez Navarro, 2010).
- Porque las profesiones poseen un código deontológico que rige su actividad, y la Universidad es el espacio adecuado para adquirirla.
- Porque debemos fomentar la autonomía y la responsabilidad: preparamos no sólo profesionales, sino también ciudadanos que deben participar activa y críticamente

en su sociedad (“Escuela de ciudadanos” es el nombre que han dado al proyecto ABP en Derecho llevado a cabo por Font y otros; véase Font, 2003, p. 112).

Es muy interesante al respecto al artículo de Bordas y Cabrera (2001). Señalan, por ejemplo, que la evaluación debe contribuir al “empoderamiento” (*empowerment*) de los individuos, permitiéndoles identificar sus necesidades, establecer objetivos, realizar planes de acción, valorar sus logros, etc. En suma, promover su autonomía para dirigir y mejorar sus propios procesos de actuación. La responsabilidad de la evaluación se va transfiriendo del profesor al propio alumno.

3. CUÁNDO EVALUAMOS

Tradicionalmente habíamos considerado que evaluar es dar una “sentencia”, una puntuación que refleja los méritos o deméritos del alumno, que resume su logro al final del curso. El modelo ABP está más en sintonía con un concepto formativo y correctivo de la evaluación, como retroalimentación para mejorar, lo que lleva a considerar la evaluación como un proceso continuo y omnipresente.

Reflexionaremos un poco sobre los problemas que esto puede conllevar, y nos será muy útil una perspectiva novedosa: la metáfora del *profesor como entrenador* (Font, 2004; Pedraz, Antón y García, 2003). Eso puede ayudarnos a considerar la evaluación desde otro ángulo.

3.1. Qué es una evaluación justa

Sin duda, como docentes nos preocupamos por encontrar fórmulas de evaluación que sean objetivas –no contaminadas por nuestra intervención subjetiva-, y justas –que reflejen coherentemente las diferencias tanto en esfuerzos como en resultados de los estudiantes-. Con esa loable intención (y cierta deformación profesional como investigadores) adoptamos la actitud del *analista* que toma muestras del trabajo del estudiante y las descompone, para cuantificar *todo* lo que hay en ellas y *sólo* lo que hay

en ellas. El acta de calificaciones nos obliga a condensar en una puntuación numérica final todo lo que observamos en ese análisis. Pero esta actitud “analítica”, trasladada a un proceso de evaluación tan complejo como el que suscita el ABP (en cuanto a la variedad de competencias abarcadas, multiplicidad de herramientas y momentos evaluativos), puede complicarse hasta el infinito.

Claro que hay cierto grado de pormenorización en las calificaciones que es inevitable, recomendable incluso. Veamos algunos ejemplos de decisiones que hemos tomado en nuestra propia experiencia ABP:

- ¿Qué proporción de la nota de cada alumno proviene del resultado del grupo, y que proporción de su trabajo individual?
- ¿Qué peso tiene cada actividad de la asignatura en la nota final?
- ¿Cuánto de la nota final lo pone el profesor, cuánto el propio alumno, cuánto sus compañeros?

Pero si seguimos diseccionando llegaremos a quebraderos de cabeza irresolubles: ¿Es justo que todos los miembros de un grupo reciban igual puntuación si su esfuerzo individual no ha sido el mismo? Si tomamos varias medidas de evaluación a lo largo del curso, ¿deberían tener todas el mismo peso, o darle más ponderación a las finales -cuando se supone que los alumnos están más formados- que a las iniciales? ¿Podemos puntuar igualmente a un alumno que lo ha hecho bien todo el tiempo que a otro que sólo ha cubierto bien los objetivos al final? Por contra, ¿no es valorable el esfuerzo de quien progresa desde una posición inicialmente baja? etc., etc. ¡Imposible encontrar la “nota perfecta”! Llega el momento de parar y decirnos a nosotros mismos: *Nuestro objetivo no es encontrar la medida perfecta, sino conseguir que adquieran las competencias.*

3.2. Evaluar no es lo mismo que puntuar: el profesor como entrenador

Hacer tanto hincapié en el rol de la evaluación, y en las múltiples facetas de las competencias que queremos desarrollar, tiene un peligro de sobrecarga evaluativa, para el profesor, pero sobre todo para el alumno. Podemos pasar de un sistema tradicional, mucho más anónimo, donde reparas en cada alumno individualmente cuando llega el examen de junio, al extremo opuesto: un sistema parecido al programa “Gran hermano” en el que los estudiantes se sienten continuamente observados y evaluados, donde “todo lo que hacen puede ser puntuado en su contra”. Esto puede hacer que en el trabajo de grupo se comporten de modo artificial, “políticamente correcto”, o que estén más preocupados por cumplir con las expectativas de los profesores que centrados en su propia tarea. Si a eso añadimos el uso frecuente de cuestionarios para que tanto el tutor, como otros profesores, como los propios alumnos, puntúen de continuo una serie de aspectos, llegamos a una asfixia burocrática del proceso evaluativo, y a una sensación de estrés en los estudiantes.

Distinguir entre “evaluar” y “puntuar” puede ayudar a salir de esas trampas. Se puede mejorar en competencias si se obtiene una retroalimentación de los compañeros y profesores, además de la propia reflexión; eso significa señalar logros e insuficiencias, cosas que se hacen bien y que se hacen mal, o en expresión ahora habitual, “puntos fuertes” y “puntos débiles”. Idealmente, ese proceso debe ser continuo. Pero que a un estudiante se le indiquen ya cosas que están bien, o que están mal y son mejorables, no significa que esté acumulando ya puntos positivos o negativos para la nota final.

Pensemos en el entrenamiento deportivo de un atleta: cuando entrena, recibe continua información sobre su rendimiento: sus marcas, sus tiempos, etc.; pero para su clasificación final sólo cuenta lo que hace en el contexto de un campeonato, no se le agrega la “puntuación” de todos sus entrenamientos. No llegaría a sus mejores marcas en el campeonato si no hubiera sido evaluado en los entrenamientos, pero en éstos puede moverse con toda libertad porque sabe que no determinan su puntuación posterior.

La metáfora deportiva nos la ha inspirado el hecho de que algunos pioneros del ABP han propuesto el “entrenador deportivo” como mejor metáfora para el rol del profesor en el ABP: estimula, propone, plantea desafíos, ayuda a detectar las limitaciones y a superarlas, a poner en juego las capacidades (Font, 2004; Pedraz, Antón y García, 2003). Los alumnos están entrenándose en competencias, y hasta el final nadie sabe dónde se llegará. Lejos de la objetividad del puro analista, el profesor-entrenador va cambiando la situación conforme interviene, pero ¿acaso no es eso lo que se pretende, mejorar la situación?

Para ello, el profesor observa, anota, corrige, devuelve a los estudiantes individualmente y en grupo sus observaciones, y los propios implicados se autoevalúan y se evalúan mutuamente, en un ciclo repetido una y otra vez. Sin una continua retroalimentación y reflexión, la evaluación no podría cumplir su papel *formativo*, que es mejorar lo que está siendo evaluado en todo lo posible.

Conviene dejar un tiempo amplio de entrenamiento. La evaluación es retroalimentación para mejorar, se registra pero no necesariamente se puntúa; puntuaremos al final el resultado al que se ha llegado. Así pueden los estudiantes libremente explorar, apretar y aflojar, y no estar continuamente presionados por la nota.

3.3. Evaluación cuantitativa y cualitativa

Estamos acostumbrados a expresar numéricamente nuestras evaluaciones, porque hemos de resumir el rendimiento de un estudiante en una nota numérica al final del curso. Y los estudiantes están acostumbrados a ser medidos con ese patrón. Pero lo que permite al estudiante mejorar su actuación es el conocimiento cualitativo y pormenorizado de qué está haciendo bien y qué está haciendo mal, o al menos no lo suficientemente bien, los “puntos fuertes” y los “puntos débiles” (Font, 2007).

Un ejemplo clarificador: supongamos que el tutor observa la participación de María en su grupo ABP, y finalmente le dice a María que su actitud le merece un 3 (de 0 a 10). ¿Qué puede concluir de esto María? No mucho. Sin embargo, si el tutor le indica:

“Intervienes a menudo, pero no dejas hablar a los restantes miembros”, o bien “Tienes una actitud muy positiva respecto a los demás miembros, pero no estás aportando ideas sustantivas”, etc., María tiene mejoras concretas que proponerse.

Por ello la evaluación debe ser cualitativa, pormenorizada, en la medida de lo posible. La cuantificación es necesaria sólo para indicar *en qué grado* se da o deja de darse una conducta o actitud, pero el significado lo da la reflexión cualitativa. Una cita de Font expresa la idea con contundencia: "La evaluación es una tarea experta y no puede resumirse en una simple manipulación de indicadores." (Font, 2004, pág. 20)

3.4. Momentos de la evaluación

Idealmente, se puede evaluar todo, y en todo momento. Pero en la práctica real hay que concretarlo en momentos y herramientas, eligiendo momentos que sean significativos y herramientas variadas (cuestionarios, hojas de observación, test, etc.).

Un buen ritmo puede ser hacer un alto en el camino, y reflexionar con los estudiantes sobre sus progresos y deficiencias, al final del tratamiento de cada problema. Suponiendo que a lo largo del curso se aborden varios problemas, y que cada uno ocupe un lapso de algunas semanas, eso permitiría tener suficiente retroalimentación del proceso sin sobrecargar a los implicados.

Que se haga explícita y se comente la evaluación al final del tratamiento de un problema es una cosa, y otra es que ya anteriormente se hayan estado recogiendo datos u observaciones pertinentes a la evaluación (en la observación del trabajo de grupo, etc.).

En la experiencia relatada por Molina, García, Pedraz y Antón (2003), las tutorías con el grupo reservan un tiempo al final de la sesión para que tanto el tutor como el grupo evalúen la marcha, teniendo en cuenta la relación de los miembros del grupo unos con otros, así como la relación del grupo con la tarea de aprendizaje. Es interesante recalcar que también el grupo participa evaluando, lo que nos conduce a la pregunta acerca de los agentes de la evaluación.

4. QUIÉNES EVALUAMOS

Entendiendo la evaluación como una puntuación que da fe del rendimiento del alumno, corresponde al profesor la responsabilidad última por ella. No obstante, hemos estado comentando el papel formativo de la evaluación, y en relación a eso, tenemos que considerar como agentes de evaluación a todos los implicados: profesores y alumnos.

Además, hay una competencia que la evaluación debe promover de modo especial: la capacidad de la persona para evaluar y mejorar por sí misma sus actuaciones, sentando así las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida (el “empoderamiento” que señalan Bordas y Cabrera, 2001).

4.1. Coevaluación: fomentar la responsabilidad y la autonomía

Tradicionalmente ha correspondido en exclusiva –o casi- a los profesores la misión de juzgar el rendimiento de los estudiantes. Desde nuestra perspectiva del ABP, éste no estaría completo si no incorporara a los estudiantes al proceso de evaluación (*coevaluación*). Hay algunas razones de orden práctico: si los estudiantes se sienten partícipes del proceso, se motivarán más para hacerlo mejor; y puesto que ellos conocen mejor que el tutor el grado de participación de cada miembro del grupo, pueden puntuar con más fundamento algunos aspectos.

Más importante aún es el hecho de que la coevaluación desarrolla capacidades y actitudes deseables para la futura vida profesional. Ejerciendo la evaluación, los estudiantes:

- Aumentan su sentido de la responsabilidad y la autonomía, especialmente si se establece un “contrato docente” explícito y negociado por profesores y alumnos a comienzo de curso (Font, 2003).

- Se favorece la metacognición, la capacidad de tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento y la autorregulación. Evaluar es una competencia cognitiva de alto nivel (Bloom, 1975).
- Adquieren la perspectiva profesional, aprenden sobre los criterios de un trabajo bien hecho, y a juzgar hasta qué punto su trabajo se ajusta a esos criterios (Vizcarro, 2006).
- Van incorporando la ética profesional (v.g., “jugar limpio” y no hacer trampas respecto al rendimiento académico).

La experiencia de “evaluación negociada” que narra Font (2003) es muy interesante, por la interacción que se crea entre el equipo docente y el alumno. En el marco de una entrevista, los profesores proponen al alumno una nota, basándose en cómo perciben ellos el proceso del estudiante; y éste debe reflexionar sobre su propio proceso, para decidir si la nota le parece adecuada. Los alumnos han encontrado muy satisfactorio este procedimiento, que ha fomentado en ellos la confianza y la sinceridad.

4.2. La evaluación por pares y la autoevaluación

La incorporación de los estudiantes al proceso evaluativo tiene dos vertientes: la *autoevaluación*, cuando cada uno valora su propio desempeño, y la *evaluación por pares*, cuando se evalúan unos a otros.

La *evaluación por pares* es un elemento formativo interesante. En tanto que evaluadores, los alumnos aprenden a observar y a juzgar, a valorar y expresar constructivamente sus juicios. En tanto que son evaluados por sus pares, interiorizan más la responsabilidad que tienen para con sus compañeros, su contribución a la marcha del grupo, y reciben información sobre actitudes y comportamientos que tienen hacia los demás y de los que pueden no ser conscientes.

¿Sobre qué se evalúan unos a otros? Eso depende de nuestras metas, pero sería aconsejable tener en cuenta esas dos categorías:

- Aspectos de *interacción social*: cómo actúa cada uno durante la reunión de grupo, desde la asistencia y la puntualidad, a la forma de las intervenciones, las actitudes de escucha y respeto, etc.
- Aspectos de *realización de la tarea*: la aportación que se hace a la reunión, la preparación previa, el compromiso con los objetivos del grupo y el cumplimiento de tareas asignadas, etc.

Una forma eficaz y rápida de realizarlo puede ser darles un cuestionario en el que aparecen los ítems especificados que se decidan (“trata con respeto a los compañeros”, “cumple con las tareas que ha asumido”, etc.), y valorarlos en una escala tipo Likert (v.g., de “nunca” a “siempre”, pasando por categorías intermedias). También es conveniente dejar espacio para que ellos libremente aporten comentarios sobre los puntos fuertes y los puntos débiles de cada uno, argumentando sus valoraciones (y ayudándoles a que aprendan a expresarse de forma respetuosa y constructiva).

Deben ser conscientes del peso que su evaluación tendrá en la nota final de cada uno: si hay un peso, ven que no es irrelevante; si ese peso no es muy elevado -v.g., un 10% de la nota final- eso les libera de excesiva responsabilidad y les da más libertad para ser francos¹. La confidencialidad es fundamental, hay que garantizar la intimidad mientras se evalúa (incluso podrían hacerlo en casa) y respecto a los resultados. El tutor puede ser el que reciba y transmita la información pertinente, comentándosela a cada alumno en el marco de una entrevista.

Para no saturar a los alumnos de cuestionarios continuamente, se puede evaluar cada vez que se cierra una etapa (v.g., si durante 2 ó 3 semanas se aborda un problema, hacerlo al final del mismo). Otra alternativa es hacer evaluaciones más frecuentes pero restringidas a un aspecto, de modo que se completa un cuestionario cada semana, pero sólo respecto a una parte de los ítems relevantes (Font, 2007).

¹ Algunos estudiantes no quieren asumir el rol de jueces de sus compañeros, se niegan a puntuar o bien dan una nota máxima a todos indiscriminadamente. Sin embargo, son mayoría los que sí puntúan estableciendo diferencias, porque sienten que no es justo tener la misma nota si no se ha tenido la misma actitud, sobre todo cuando el grupo ya lleva un tiempo funcionando. A los que no asumen ese rol se les podría recordar el valor formativo de la evaluación, hacer hincapié en lo valiosa que es esa información para sus compañeros, más que el peso (normalmente escaso) en la nota.

La *autoevaluación* es la reflexión de cada alumno sobre su propia trayectoria, sobre si está cumpliendo sus objetivos y si está mejorando sus puntos débiles. Su importancia no debe medirse por su ponderación en la nota final: aunque le demos un peso limitado en la calificación, es una pieza clave del proceso si queremos fomentar el aprendizaje reflexivo y autónomo del estudiante.

Se puede operativizar mediante cuestionarios; sin embargo, esto es sólo una muestra de un proceso más amplio y profundo. Llevar adelante un *portafolio*, y comentar periódicamente con el tutor la labor realizada, induce una actitud más permanente de autorreflexión. También se utiliza a veces un *diario* como herramienta de trabajo para la reflexión del alumno (Bordas y Cabrera, 2001; Font, 2003).

5. CÓMO EVALUAMOS

5.1. ¿Evaluamos individuos o grupos?

Hemos comentado anteriormente que una metodología ABP es compatible con maneras diferentes de considerar el proceso evaluativo. En algunos casos, se utiliza el ABP como marco facilitador del aprendizaje, pero en el momento de la evaluación la “unidad de análisis” es cada individuo, su proceso y sus logros. En otros casos, interesa específicamente potenciar las competencias de trabajo en equipo, porque son vitales para el perfil del futuro profesional (v.g., el psicólogo que trabaja en equipos multidisciplinares en un colegio, en un centro de salud mental, en un departamento de recursos humanos, etc.). Aquí el trabajo de grupo no es sólo la ocasión del aprendizaje, sino un fin en sí mismo, para adquirir habilidades de coordinación, liderazgo, gestión del tiempo, expresión de las ideas y argumentación, toma de decisiones, etc.; en una palabra, competencias y actitudes imposibles de ejercer en solitario. En este caso el grupo es también “unidad de análisis”.

Nuestro diseño del sistema de evaluación refleja esta decisión, asignando porcentajes variados de la nota final. Si el grupo es sólo un contexto oportuno, la nota puede ser 100% individual. Por contra, si queremos que el individuo se involucre

realmente en el éxito o fracaso del grupo, para forzar procesos de cooperación, de comunicación de información, de síntesis de informaciones, etc., entonces daremos un porcentaje determinado a la nota grupal. El estudiante no debe preocuparse únicamente de su aprendizaje, sino de que todo el producto del grupo sea bueno y sus compañeros aprendan también.

Corremos el riesgo de que se desarrolle un trabajo grupal que se limite a un mero reparto de la tarea, yuxtaponiendo después los resultados. Una manera de forzar una auténtica cooperación, en la que todos los miembros aprendan unos de otros, es que el profesor designe *a posteriori* a alguien del grupo para que exponga el trabajo; o pedir a uno de ellos que explique los contenidos que inicialmente eran competencia de otro, etc. El grupo tendrá la nota que esa persona obtenga. Así todos se responsabilizan del aprendizaje de los demás y cooperan (Ruiz, 2007).

5.2. Herramientas para la evaluación

Según se mostraba al comienzo del capítulo, las *herramientas* para la evaluación están muy relacionadas con la planificación de la asignatura, porque se elaboran para puntuar actividades concretas, y porque explicitan los criterios de éxito para esas mismas actividades. En nuestra experiencia, el que los alumnos conozcan de antemano las herramientas evaluativas ha servido para que se hagan una idea más precisa de qué se espera de ellos, de qué objetivos queremos conseguir, y eso repercute positivamente en su labor.

La Tabla 1 ofrece ejemplos de cómo relacionar competencias, herramientas y criterios para la evaluación. En otros capítulos de este material se presentan herramientas concretas ya elaboradas por nosotros en el contexto de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia.

Tabla 1. Relación entre competencias, herramientas y criterios de evaluación

Competencias	Criterios de evaluación	Herramientas
<i>Comunicación oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en la exposición • Calidad y cantidad de la información • Estructuración del material • Habilidades expositivas (miradas, gestos, voz.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantilla para puntuar las presentaciones orales (puntuadas por profesores y compañeros)
<i>Comunicación escrita</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad y calidad de la información, síntesis y estructuración, presentación formal, calidad de las fuentes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos e informes escritos (corregidos por los profesores mediante una plantilla de evaluación)
<i>Habilidades de razonamiento en torno al problema</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación, uso de términos precisos, capacidad para elaborar hipótesis, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantilla de observaciones del tutor • Plantilla de puntuaciones de los compañeros
<i>Respeto y compromiso con el grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia, puntualidad, cumplimiento de las tareas acordadas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantilla de observaciones del tutor • Plantilla de puntuaciones de los compañeros
<i>Conocimientos adquiridos en la materia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de conocimientos • Resolución de problemas • Aplicación de conocimientos a situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes (pruebas objetivas, cuestiones breves, ejercicios, problemas, etc.)
<i>Capacidad de mejora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la propia ejecución, detección de puntos fuertes y débiles, replanteamiento de objetivos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios • Diario • Plantilla de autoevaluación
<i>Liderazgo, gestión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones, gestión del tiempo, asunción de roles en el grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantilla de observaciones del tutor • Plantilla de puntuaciones de los compañeros

Las plantillas o cuestionarios utilizados para evaluar por los profesores, compañeros y el propio estudiante deben ser diseñadas por el equipo docente antes de empezar el curso, y como señalábamos, es bueno que sean conocidas de antemano por los estudiantes. Qué han de contener esas plantillas lo ha de concretar cada equipo docente, pero como botón de muestra, la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey indica algunos aspectos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.) que recogemos en la Tabla 2.

Tabla 2. Ejemplos de contenidos para las plantillas de evaluación del proceso ABP

- **Preparación para la sesión:** Utiliza material relevante durante la sesión, aplica conocimientos previos, demuestra iniciativa, curiosidad y organización. Muestra evidencia de su preparación para las sesiones de trabajo en grupo.
- **Participación y contribuciones al trabajo del grupo:** Participa de manera constructiva y apoya al proceso del grupo. Tiene además la capacidad de dar y aceptar retroalimentación constructiva y contribuye a estimular el trabajo colaborativo.
- **Habilidades interpersonales y comportamiento profesional:** Muestra habilidad para comunicarse con los compañeros, escucha y atiende las diferentes aportaciones, es respetuoso y ordenado en su participación, es colaborativo y responsable.
- **Contribuciones al proceso de grupo:** Apoya el trabajo del grupo colaborando con sus compañeros y aportando ideas e información (..). Estimula la participación de los compañeros (..).
- **Actitudes y habilidades humanas:** Está consciente de las fuerzas y limitaciones personales, escucha las opiniones de los demás, tolera los defectos de los demás y estimula el desarrollo de sus compañeros.
- **Evaluación crítica:** Clarifica, define y analiza el problema, es capaz de generar y probar una hipótesis, identifica los objetivos de aprendizaje.

6. PARA TERMINAR: EL PAPEL FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN

La justicia NO existe cuando la evaluación es uniforme, estandarizada, impersonal, y absoluta. Más bien, existe cuando la evaluación es apropiada - en otras palabras, cuando es personalizada, natural, y flexible, cuando puede ser modificada para destacar capacidades específicas y se sitúa en el nivel adecuado de dificultad; y cuando promueve una compenetración entre examinador y estudiante (traducido de On Purpose Associates, s.f.).

Recapitulando: el objetivo de la evaluación no es hacer una “foto” de incontestable objetividad, sino conseguir que al final del curso los alumnos tengan un repertorio de competencias de las que antes carecían. Y ello significa adoptar la perspectiva del “entrenador”, que aguijonea permanentemente, interpela, aconseja, y no la del “analista”. Para que la evaluación tenga un papel formativo, ha de retroalimentar al evaluando con valoraciones y opiniones que le hagan reflexionar sobre su actividad e introducir cambios en ella. Y además, si no sólo es el tutor, el profesor, el que

retroalimenta, sino también los compañeros y uno mismo, la evaluación es *formadora*, desarrolla nuevas capacidades en los implicados.

Para cerrar este capítulo, ofrecemos en la Tabla 3 unas recomendaciones, adaptadas de las que propone la *American Association of Higher Education* (s.f.) en un interesante texto, que nosotros presentamos aquí muy resumidas. La mayoría de ellas han sido abordadas a lo largo de nuestro texto, pero hay un aspecto que no hemos trabajado. La evaluación es realmente efectiva cuando es fruto de la coordinación de todos los participantes en el proceso educativo: docentes, discentes, gestores y planificadores de la enseñanza, es una empresa colectiva. Este quizá es un reto especialmente difícil de conseguir, pero habrá que intentarlo.

Tabla 3. Elementos de una buena evaluación.

¡AUTOEVALÚATE! ¿ESTÁS HACIENDO UNA BUENA EVALUACIÓN?

Según la *American Association of Higher Education* (s.f.), una *buena evaluación* debería ser coherente con nueve principios básicos:

1. La evaluación parte de los valores educativos
2. La evaluación es más efectiva cuando comprende el aprendizaje como multidimensional, integrado y mostrado en la realización de tareas.
3. La evaluación funciona mejor cuanto tiene propósitos claros, explícitamente expuestos.
4. La evaluación requiere atención a los resultados, pero también a las experiencias que conducen a ellos.
5. La evaluación funciona mejor si es continuada y no episódica.
6. Hay más mejoras cuando se implica toda la comunidad educativa.
7. Debe partir de cuestiones que realmente preocupan a la gente.
8. Debe ser parte de un conjunto más amplio de condiciones para promover el cambio.
9. A través de la evaluación, los educadores afrontan sus responsabilidades para con los estudiantes y para con el público.

Referencias bibliográficas

- American Association of Higher Education (s.f.). *Principles of good practice for assessing student learning*. En: <http://condor.depaul.edu/acafflpc/aahe.htm>.
- Authentic Assessment* (s.f.). En: <http://authenticassessment.wordpress.com/about-this-blog/>.
- Biggs, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomía de los objetos de la educación*. Alcoy: Marfil.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.

- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una Nueva Era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13-31.
- Font, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 100-112.
- Font, A. (2004). Las líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 79-95.
- Font, A. (2007). *La evaluación en un contexto de ABP: La carpeta o portafolio*. Curso impartido en la Universidad de Murcia, 26 y 27 de abril de 2007.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>, consultado el 20/09/2011.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: DDB.
- Molina, J. A., García, A., Pedraz, A. y Antón, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: Una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 79-85.
- Mueller, J. (s.f.). *What is authentic assessment?* En: <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>.
- On Purpose Associates (s.f.). *Authentic Assessment*. En: http://www.funderstanding.com/authentic_assessment.cfm.
- Pedraz, A., Antón, M. V. y García, A. (2003). Observación de una tutoría de ABP dentro de la asignatura de legislación y ética profesional en enfermería. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 87-93.
- Resnick, L. y Resnick, D. (1989). *Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform*. Washington, D.C.: National Commission on Testing and Public Policy.
- Ruiz, J. R. (2007). *Taller de introducción a la práctica del aprendizaje cooperativo*. Curso impartido en la Universidad de Murcia, enero de 2007.
- Vizcarro, C. (2006). *Taller sobre Aprendizaje Basado en Problemas*. Curso impartido en la Universidad de Murcia, febrero de 2006.