

Estado y tendencias de la evaluación en educación superior

Elena Barberà Gregori
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya / IN3
Barcelona, España
ebarbera@uoc.edu

Resumen

¿Por qué no se modifican apenas las prácticas evaluativas en la universidad? En el presente artículo se pretende sintetizar el panorama de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior con relación a su propio concepto y características actuales, así como también se analiza su aplicación en función de la riqueza cognitiva que suponen para el mismo estudiante las actividades de evaluación propuestas en las aulas. Fruto de este análisis, se proponen algunas modificaciones metodológicas de las actividades de evaluación que apuntan a la mejora de las propuestas evaluativas universitarias.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de aprendizajes, evaluación formativa, autorregulación, proceso de enseñanza aprendizaje, educación superior.

Abstract

Why evaluative practices are seldom modified in universities? This paper tries to synthesize the panorama of evaluation of learning practices in higher education from a conceptual as well as descriptive perspective. It also analyses the cognitive gain the student derives from the application of these practices in class. As a result of this analysis, some methodological modifications of the evaluation activities are proposed, that point towards an improvement of university evaluative proposals.

KEYWORDS: Assessment of learning, formative assessment, self-regulation, teaching and learning process, higher education.

1. Introducción

Diferentes estudios, también de naturaleza y procedencia diversa, apuntan el papel que desarrolla la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como mecanismo central en la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Black y William, 1998; Broadfoot, 1996; Gifford y O'Connor, 1992; Sadler, 1998). Con relación a cómo sea la evaluación que se plantee a los estudiantes en el ámbito universitario se conseguirán unos resultados pedagógicos y no otros. Y no nos estamos refiriendo a unos resultados exclusivamente de rendimiento final que acostumbran a manifestar en una calificación numérica puesto que éste es uno de los muchos indicadores de un resultado pedagógico pero en muchas circunstancias no es el más fiable. Nos refe-

rimos a la calidad del aprendizaje que los estudiantes se llevan consigo, es decir, a que lo que aprenden sea lo más relevante de la disciplina y del entorno social en el que viven y lo más significativo para ellos para que lo puedan comprender, recordar y aplicar con garantías de éxito personal y profesional. En este marco entendemos que una evaluación no sólo formativa sino también formadora (Allal, 1991; Allal y Pelgrims, 2000) proporciona a los estudiantes la capacidad de regulación básica para adaptar y modificar todo aquello que tiene que ver con su propio aprendizaje. Pensamos que desde el ámbito universitario se puede aprender esta práctica (auto)regulativa a través de planteamientos evaluativos centrados en

trados en dicho interés que no caduquen con las mismas propuestas evaluativas sino que las trasciendan pensando en objetivos de capacidad de los estudiantes.

Queremos añadir que, en los últimos años, se viene detectando una falta de un marco sólido donde dar sentido a los cambios e innovaciones en el campo de la evaluación de los aprendizajes que sea suficientemente motivador y revulsivo para los docentes universitarios, como para mejorar de un modo definitivo las prácticas de evaluación actuales, a pesar de que se perciba la necesidad de dicho cambio (Dan, 2002).

En este contexto, el objetivo principal del presente artículo es doble: por un lado, sintetizar el panorama de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior al que se ha llegado mediante el análisis de demandas o actividades evaluativas en relación a la riqueza cognitiva que suponen para el estudiante y para la propia materia de estudio en diferentes ámbitos disciplinares. Por otro lado, proponer algunas modificaciones en el enfoque futuro que apuntan a la mejora de las propuestas evaluativas universitarias. Este doble objetivo se presenta a título de reflexión docente por parte de un trabajo de observación y autoexamen realizado por profesores universitarios de diferentes carreras e instituciones en el marco del análisis de sus prácticas evaluativas.

A este análisis nos ayudarán los conceptos de programa y enfoque evaluativo (Coll, Barberà y Onrubia, 2000) -que expondremos con detalle más adelante- puesto que precisamos de un marco en el que englobar el proceso de valoración de la interiorización de los aprendizajes de los estudiantes, así como también un marco que atribuya significado a los elementos analíticos que constituyen el proceso evaluativo entendido desde la recogida de información relevante sobre el aprendizaje realizado hasta el proceso de comunicación y devolución de los resultados a los alumnos y el deseable ajuste posterior, tanto de la propia enseñanza como del aprendizaje.

Para seguir un hilo conductor de la exposición utilizaremos un símil clínico (diagnóstico, tratamiento, seguimiento, alta médica) de manera que trataremos la evaluación

como un proceso vital, pero no tanto focalizándolo en cuanto no funciona o en cuanto tiene de enfermo, sino que nos centraremos en los mecanismos que suponen una mejora en su “calidad de vida”.

Estado de la evaluación

Por tanto, en primer lugar, siguiendo el hecho evaluativo como si de un proceso vital se tratara, nos referiremos al *diagnóstico* de su salud lo que supondrá una valoración de su estado actual, más adelante hablaremos del mejor *tratamiento* que puede tener según los síntomas que presente, para adentrarnos en el *seguimiento* al que debe estar sometida la evaluación con el fin último de incrementar su calidad de vida y, por último, hablaremos de su posible *alta* médica.

Si tuviéramos que hacer un diagnóstico rápido del estado de la evaluación probablemente tendríamos que acudir al servicio de urgencias. No tanto por la precariedad de ciertas prácticas evaluativas o por la baja innovación que se ha manifestado en este campo con relación a otros elementos instruccionales, sino porque se trata de un momento crítico en el que la evaluación se puede decantar a favor de una cierta reforma y revivir saliendo de su estado con más fuerza o llegar a sufrir una enfermedad crónica, la de reproducir aproximaciones desajustadas con relación a los cambios educativos actuales, lo que puede tener un efecto contraproducente para el aprendizaje de los alumnos.

El momento educativo actual invita a las reformas, lo que puede incrementar la conciencia sobre los efectos que tiene la elección de un tipo de evaluación o de otra. Así pues, en pocas palabras y para acabar de determinar el estado inicial de la evaluación, nos será útil describir la fuerza que la evaluación ejerce sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo menos, detectamos cuatro tipos de influencias (Barberà, 1999):

1. Influencia motivacional, la evaluación es un momento de alta atención para el alumno.
2. Influencia de consolidación, la evaluación es un momento específico de aprendi-

zaje ya que reafirma la interiorización de los contenidos.

3. Influencia anticipativa, la evaluación informa de cómo será el propio aprendizaje.

4. Influencia temporal, la evaluación marca unos segmentos temporales en los que los alumnos se refieren a los contenidos que han tratado en las clases próximas.

En este sentido, se puede concluir apuntando que la evaluación es un momento especial de enseñanza y aprendizaje en el que es necesario incidir para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, nos interesa progresar en los síntomas que se detectan en las prácticas evaluativas y ello nos llevará a detectar sus necesidades, lo que a su vez desembocará en el tipo de tratamiento que precisa la evaluación del aprendizaje.

Los síntomas más “graves” pero también a veces comunes que se posicionan en el extremo de un posible continuo se pueden resumir quizá de manera excesivamente rápida como sigue. Se trataría de un tipo de evaluación: con un conjunto de tareas puntuales en el criterio de selección de preguntas, sin conexiones internas claras entre ellas, acostumbran a ser un resumen de la asignatura, está dirigida por propuestas de contenidos, prioriza la finalización de un programa, realiza actividades descontextualizadas o telegráficas, posee una estructura estandarizada, realiza valoraciones uniformes, entre otras características. Como contrapartida, en el otro polo del continuo se identificarían las necesidades o aquello de lo que adolece la evaluación, es decir, se reflejaría una evaluación: de tipo extensivo, con conexiones internas entre tareas, guiada por un criterio de relevancia, dirigida a habilidades cognitivas y sociales, prioriza la comprensión, realiza actividades explicativas, posee una estructura variada, contempla valoraciones diversificadas, entre otras.

Ahora es el momento de preguntarnos cómo se llevará a cabo el *tratamiento* de los síntomas detectados, es decir, cómo llevar a cabo esta evaluación alternativa. Para ello, apuntaremos uno de los elementos clave para la evaluación: los instrumentos evaluativos y su papel mediador entre las intenciones docentes y la comprensión del alumno.

Tendencias de la evaluación

Una primera opción es apelar a la necesidad de nuevos sistemas de evaluación que incorporen innovaciones claras en los procesos evaluativos. A ello responden métodos como la evaluación por portafolios o la evaluación dinámica o algunas evaluaciones con soporte telemático que sin duda colaboran al ajuste del desarrollo de las intenciones educativas reales de los planes docentes. También nos podemos remitir a instrumentos ya conocidos que no precisan un cambio de formato, pero sin embargo están faltos de una profundización interna que de existir también colaboraría a dar otro tipo de alternativas a la evaluación.

La percepción de la necesidad del cambio y los recursos de los que se disponga para efectuar dicho cambio (recursos económicos y personales pero también, por ejemplo, soporte institucional, facilidades administrativas, reconocimiento, etc.) marcarán las posibilidades reales de innovación en la evaluación así como también la calidad final de dichas innovaciones. Las decisiones tomadas sobre uno u otro método de evaluación o sobre sus posibles combinaciones dependerán de la valoración global que de las propias prácticas evaluativas realice el profesor o conjunto de profesores universitarios. Con esto queremos decir que en algunos casos variando la manera de plantear instrumentos evaluativos cotidianos dirigiéndolos más al desarrollo de habilidades de alto nivel puede ser suficiente para dar un giro significativo y ajustado a las prácticas evaluativas. Pero en otros casos, por la propia dinámica del departamento o grupo de profesores, por ejemplo, será más sencillo proponer grandes modificaciones y realizar cambios más radicales incorporando de manera transversal nuevos métodos evaluativos con los que se obtengan resultados más visibles e inmediatos sobre los cuales se pueda ejercer una valoración a corto plazo. Naturalmente, creemos que para una incorporación global y normalizada de procesos evaluativos que atiendan a la diversidad del alumnado es necesaria la combinación de ambos enfoques.

Incorporar una evaluación compleja

A partir de estos momentos, nos centraremos en la primera posibilidad, aquella que depende estrictamente de la voluntad del profesor. Esta posibilidad supone el plantear a los alumnos tareas de evaluación complejas basadas en la toma de decisiones de cualquier área o disciplina, en contraposición a tareas de tipo más telegráfico que enuncian lo mínimo suficiente para ser resueltas. Esta última realidad de planteamiento artificial de demandas aparece exclusivamente en ámbitos académicos y, en muchos casos, se muestra excesivamente descontextualizada lo que no ayuda al estudiante a la comprensión integral de los contenidos; así como tampoco refleja en muchos casos las demandas que suceden en contextos cotidianos o profesionales.

Pero no sólo eso, nos ayudaremos de un enfoque progresivo en la confección de tareas evaluativas que faciliten a los estudiantes la comprensión de los contenidos educativos. Esto se hará mediante el ofrecimiento de actividades de evaluación globalizadas y a la vez paulatinas en su secuencia interna que es uno de los factores que no se tienen en cuenta en los planteamientos evaluativos. De este modo, se trabajaría de manera explícita la propuesta de encadenamiento de los instrumentos evaluativos -relación entre instrumentos propuestos a lo largo de un semestre: exámenes, trabajos, prácticas, etc.- y dentro de ellos de la concatenación de las tareas -preguntas concretas que se realizan a los estudiantes y que conforman un cuerpo de datos coherente- y, además, dentro de ellas la sucesión de las subtareas y las consecuencias de estas relaciones para el fracaso o el entendimiento completo de la materia de estudio.

El sumatorio de las propuestas evaluativas a lo largo de un periodo de tiempo y la relación interna que existe entre las propuestas forma parte de lo que llamamos *programa evaluativo* que, a su vez, y unido a otras variables de percepción personal, de decisión y de contexto - por ejemplo, respectivamente, concepción sobre la evaluación, motivo de selección de preguntas, ubicación de la prueba evaluativa- da lugar a un *enfoque de la evaluación* o a otro. Todo ello

refleja las teorías implícitas y las aproximaciones que tiene el profesor o conjunto de profesores con relación a lo que tiene que aprender el estudiante y con relación al propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

De un modo más detallado: entendemos por *programa evaluativo* el conformado por el conjunto de actividades evaluativas que propone un profesor a lo largo de un curso y las relaciones que entre ellas se establecen atendiendo al momento de la secuencia educativa, la conexión temática, el criterio de selección de preguntas, la dificultad cognitiva, el nivel de optatividad y los instrumentos de evaluación, etc.

Por su parte, entendemos por *enfoque de la evaluación* el configurado por el conjunto de pensamientos, creencias, ideas, etc, más o menos articulados, precisos y conscientes que tiene un profesor sobre la evaluación. Es el equivalente del pensamiento pedagógico del profesor en lo que respecta a las prácticas de evaluación.

Creemos que estos dos conceptos pueden ayudar al profesorado que quiere reflexionar y evaluar su propia práctica evaluativa a detectar elementos susceptibles de adaptación o de necesaria incorporación, dado que estos conceptos abordan el propio proceso de evaluación desde su globalidad y desde sus fundamentos, lo que les atribuye un sentido independiente de la naturaleza de las tareas o actividades de evaluación en cuanto a su interpretación se refiere.

Para el *seguimiento* del estado de la evaluación necesitamos dotarnos de un mecanismo de planteamiento y regulación de la propia evaluación que dirija y ajuste nuestras decisiones valorativas. Así pues, proponemos ponernos en situación evaluativa e incorporar a nuestros propios mecanismos de regulación preguntas como las que siguen: ¿Qué habilidad/es quiero promover y que relación tienen con los objetivos educativos desarrollados en clase? ¿Qué contenidos se involucran y a qué áreas pertenecen? ¿Qué contexto, situación y recursos pueden ser los más favorables? ¿Qué ayudas voy a ofrecer a los alumnos durante el proceso? ¿Cómo valoraré el uso de dichas ayudas y el resultado final? ¿Qué criterios cuantitativos y cualitativos tiene la propuesta? ¿En

cuántas sesiones realizarán la tarea, dónde y con quién?, entre otras.

Para el inicio de esta valoración y para adecuar las propuestas a las habilidades que se quieren potenciar y no tanto a los contenidos que se están desarrollando proponemos un análisis preliminar sobre las siguientes habilidades que se han utilizado ya en otros trabajos (Barberà, 1997):

- **X** Buscar y recoger información: obtener información inicial.
- Traducir y transformar: cambiar códigos y modificar la situación.
- Relacionar y comparar: abstraer atributos y ver semejanzas.
- **X** Inventar y generar preguntas: producir ideas y cuestiones.
- Aplicar y reproducir: utilizar conocimiento preexistente.
- **X** Elegir y seleccionar: discriminar características y realizar opciones.
- Organizar y clasificar: presentar de manera estructurada.
- Relacionar: realizar conexiones significativas.
- Memorizar: retener información declarativa.
- Representar: uso de modelos e instrumentos.
- **X** Anticipar: razonar de manera probabilística.
- **X** Argumentar: justificar acciones y resoluciones.
- **X** Evaluar: atribuir valores.
- **X** Comprobar: revisar el proceso y los productos.
- Transferir y Comunicar: hacer público en otro contexto.

El análisis de las actividades de evaluación sobre la base de estas habilidades supondrá un cambio significativo de enfoque y traslucirá la tipología de evaluación y, por tanto, de aprendizaje que se está potenciando. Sólo a título de ejemplo, apuntar que las habilidades que están señaladas con una cruz son aquellas que, en términos generales –depende de las características de las carreras analizadas- se encuentran significativamente en una menor frecuencia en un contexto evaluativo en las propuestas universitarias.

El momento del *alta médica* de los procesos evaluativos vendría determinado por su buena salud, es decir, por una buena utilización de la evaluación que supondría que ésta funciona como un instrumento de ayuda real en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, la propia evaluación está sujeta a procesos valorativos, lo que se acostumbra a llamar metaevaluación, que determinen la efectividad de su capacidad mediática –son un medio y no un fin- y su nivel de eficacia en respuesta a las intenciones educativas de los profesores e instituciones docentes.

A modo de conclusión

En concreto y resumiendo algunos de los aspectos tratados en este escrito, para el *alta médica* de la evaluación proponemos una serie de principios básicos que si bien muchas veces parecen acordes con lo que creemos y pensamos sobre el planteamiento de la evaluación de los estudiantes, en muchos casos, quedan traicionados por unas prácticas de evaluación poco coherentes con la planificación ideada. A modo de síntesis, exponemos algunos de estos principios:

- Coherencia en el programa evaluativo en correspondencia con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciación de una evaluación significativa para el alumno y para la materia o disciplina.
- Claridad y transparencia en la comunicación y negociación de objetivos, referentes y criterios de evaluación.
- Incorporación de itinerarios de evaluación que contemplen tareas auténticas.
- Participación de los estudiantes y mayor relación profesor / estudiante.
- Inclusión de tareas de evaluación que generen capacidad de reflexión y toma de decisiones consciente.
- Integración de procesos compartidos de comunicación y aprovechamiento de los resultados de la evaluación.
- Realización de metaevaluaciones que incorporen los comentarios argumentados de los alumnos y de otros profesores.

REFERENCIAS

- Barberà, E (1997). La evaluación escrita en el área matemática: contenido y tendencias. *Anuario de Psicología*, 72, 23-43.
- Barberà, E. (1999). *La evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé Ediciones.
- Allal, L. (1992). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Brussels: De Boek.
- Allal, L., & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of –or in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Black, P., & Williams, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7 - 74.
- Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Coll, C., Barberà, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111- 132.
- Dan, R. (2002). *Promoting assessment as learning*. London: Routledge/Falmer.
- Gifford, B., & O'Connor, M. (Eds.) (1992). *Future Assessments. Changing Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston, MA: Kluwer.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revising the territory. *Assessment in Education*, 5 (1), 77-84.