



Ideas e instrumentos para la evaluación continua del alumnado

Algunas consideraciones ante la introducción de cambios metodológicos en el quehacer docente universitario

Joan Teixidó Saballs
Universidad de Girona
GROC

La enseñanza universitaria vive tiempos convulsos. Se encuentra enfrascada en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la declaración de Bolonia ha devenido objeto de atención mediática, se argumenta que todo ello redundará en una mejora de la calidad de la docencia universitaria, aparece una nueva jerga académica (grados y postgrados, competencias, indicadores...), asistimos, una vez más, a episodios (ora sensatos; ora lamentables) de elaboración de planes de titulación, el porcentaje de profesorado en situación de precariedad laboral aumenta sin cesar... En definitiva, el panorama universitario anda revuelto, lo cual genera (de forma bien comprensible) actitudes diversas de los docentes ante los cambios que se aproximan. Algunos son optimistas; otros, escépticos; otros aguardan impacientes la jubilación... Algunos se implican; otros, prefieren verlas venir desde el burladero.

En este contexto (podría haber sido en otro, pero es en éste) me proponen tratar la evaluación continua del alumnado. Se trata de una idea añeja que refleja la eterna tensión entre el deseo y la realidad. Por este motivo me ha parecido indispensable iniciar esta introducción con una alusión a la realidad. En relación a la cuestión que nos ocupa, la adaptación al EEES es una cuestión transitoria; el reto de la mejora de la enseñanza es permanente. Es cierto que buena parte de la atención que en los momentos actuales se dedica a la docencia universitaria es producto de la primera; pero también lo es que existe el riesgo que todo quede en mero festival pirotécnico (mucho ruido, mucho colorido... que se esfuma con el viento) que no genere cambios culturales en profundidad. La mejora de la enseñanza universitaria no se va a

lograr con la introducción de las competencias, ni con la expresión de los objetivos en resultados de aprendizaje; ni tampoco con la selección de los contenidos en función de su valor estratégico o de mercado. La mejora real, tangible, implica poner atención al trabajo cotidiano del profesorado en el aula. Para ello deben tenerse en cuenta, ciertamente, las condiciones en las que se realiza (ratio, instalaciones, perfil y nivel de acceso de los estudiantes); la valoración y recompensa que se obtiene por el trabajo bien hecho (la eterna dialéctica entre docencia, investigación y gestión); la presión constante por los resultados en la que andamos metidos (publicaciones, ránquings, índices, planes estratégicos...) y, también, la dimensión profesional, es decir, el dominio de las competencias propias de la profesión docente: planificación, gestión del aula, relaciones interpersonales, control emocional, evaluación... De entre todas ellas, vamos a considerar la evaluación; más concretamente la evaluación continuada de la actividad que realizan los alumnos: Lo haremos desde la perspectiva del profesorado que, obviamente, debe complementarse y contrastarse con la de los estudiantes: autoconocimiento, implicación en el proceso de aprendizaje y evaluación, autoevaluación, entre pares, grupal...

La evaluación constituye un elemento clave en la enseñanza universitaria; tanto para los estudiantes como para los profesores. Gibbs i Simpson (2009) efectuaron un análisis de diversas investigaciones que analizan el proceso de aprendizaje de los estudiantes en diversas universidades de prestigio de ambos lados del Atlántico. Los resultados de su trabajo ponen de manifiesto que, sorprendentemente, la docencia no es el aspecto que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes sino la evaluación. Un número considerable de los estudiantes entrevistados admiten que una buena parte de sus conductas de estudio se encuentran fuertemente determinados por su percepción del sistema de evaluación: nivel de exigencia, demandas, rigor, producciones, feed-back.... Si echamos un vistazo a la realidad cotidiana de nuestras facultades, el panorama es parecido: los estudiantes tienen en cuenta la evaluación ante la decisión de asistir o dejar de ir a clase; de dedicar mayor o menor tiempo y esfuerzo a la realización de trabajos; de entregarlos con puntualidad o con demora... Cada estudiante procura identificar los aspectos que considera clave para aprobar.

“Los estudiantes se han vuelto cada vez más estratégicos en el uso del tiempo y de sus energías y que están cada vez más influidos, en vez de menos, por las demandas percibidas del sistema de evaluación, en el sentido que planifican más su paso por los estudios
(McFarlane, 1992)

En síntesis, la evaluación constituye un elemento clave de la tarea docente, tanto para incentivar el trabajo de los estudiantes como para constatar sus progresos, como para introducir mejoras en la planificación i en la acción educativa. La evaluación es la prueba del algodón que refleja la coherencia entre el discurso pedagógico, el trabajo realizado, los resultados del aprendizaje y la profesionalidad docente.

1.- MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: CUÁNDO EVALUAMOS?

Concebir la evaluación como el proceso que permite determinar el grado en que los objetivos del aprendizaje van siendo alcanzados, conduce a establecer la existencia de tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) en función del momento que se realizan y de la intencionalidad que los inspira.

La **evaluación inicial** se dirige a determinar si los estudiantes poseen los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran clave para iniciar el estudio de una determinada unidad de programación o curso. Cuando la mayoría de los estudiantes poseen los requisitos básicos podemos continuar con la planificación prevista. Ahora bien, cuando no los poseen o bien ya han alcanzado algunos de los objetivos previstos, deben introducirse cambios en la programación, lo cual no resulta fácil..

La **evaluación formativa** aporta información tanto al estudiante como al profesor del ritmo y la manera como se van alcanzando los objetivos de aprendizaje, permite identificar las dificultades que surgen durante el proceso, posibilita la observación directa del estudiante mientras realiza el trabajo, permite ajustarse a las características y la situación de cada estudiante, etc. Tiene un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que se basa en la interacción estudiante-profesor y, por tanto, permite introducir modificaciones en el plan de trabajo, motivar, estimular o atender a las circunstancias personales del alumnado, valorar si los objetivos planteados son oportunos.

A modo de recurso visual, a menudo se recurre a asociar la evaluación formativa con los semáforos que nos encontramos al avanzar por una calle; la luz verde indica que podemos continuar; la luz amarilla, que debemos extremar la precaución y, en último lugar, la luz roja indica que debemos efectuar un alto en el camino para avanzar más lentamente, para retomar lo que no se ha comprendido, para establecer relaciones con otros saberes, para establecer conexiones con la práctica, etc. Es una buena imagen.

Finalmente, la **evaluación sumativa** pretende valorar las conductas finales que se observan en el estudiante, lo cual, en última instancia, permite certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos. Implica efectuar una integración de los diversos juicios evaluativos que se han emitido a lo largo de un curso o de un período escolar. Se realiza al final del proceso, cuando el docente y el discente ya cuentan con suficientes datos obtenidos a raíz de las evaluaciones formativas.

En síntesis, los tres tipos de evaluación nos remiten a diferentes momentos del proceso formativo en los cuales aportan información que permite a) conocer mejor al estudiante y adecuar la programación a la realidad del aula, b) tener constancia de los avances y las dificultades y c) certificar los logros obtenidos. Ello nos conduce a considerar ¿para qué evaluamos?, es decir, la función que asignamos a la evaluación.

2.- FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

A grandes rasgos, la evaluación educativa puede orientarse a la toma de decisiones de tipo pedagógico y de tipo social. Responde a una función pedagógica cuando las prácticas evaluativas son planificadas y se desarrollan con la intención de obtener información útil para incrementar la eficacia; es decir, para organizar de una manera más racional y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Responde a una función social cuando conduce a la emisión fundamentada de un juicio que acredita ante la sociedad que los aprendizajes efectuados capacitan al estudiante para la realización de una determinada actividad social: la continuación de los estudios, el ejercicio profesional, etc. Se identifica con la obtención de una titulación académica o con la superación de un estadio, asignatura o prueba.

Advertimos, por tanto, la existencia de dos grandes líneas de fuerza en cuanto a los objetivos a los que debe responder la evaluación: el desarrollo de la persona o la certificación del nivel de aprendizaje. Obviamente, debería tenderse a la coincidencia entre ambos: si una persona obtiene un título es porque ha logrado los niveles de aprendizaje exigibles para ello. Y se llega a tal conclusión tras haber superado satisfactoriamente un conjunto de actividades de evaluación. Ahora bien, en la realidad las cosas no son necesariamente así. Es un hecho comprobado que los estudiantes universitarios realizan y superan pruebas (exámenes, tests, trabajos, proyectos...); también es evidente que obtienen una calificación profesional que les acredita para el ejercicio profesional. Ahora bien, en determinados casos, existen dudas razonables en

torno a los aprendizajes que han realizado, lo cual pone de manifiesto que puede evaluarse de muchas maneras y que algunas formas de hacerlo no tienen mucha relación con el aprendizaje. Tal vez porque los requisitos que se exigen a la evaluación orientada a la calificación (igualdad de condiciones, objetividad, transparencia, capacidad de discriminar...) son distintos a los que requiere la evaluación orientada al desarrollo de la persona (ajuste individual, equidad, relevancia, adecuación al contexto, complejidad, globalidad...).

No se trata de dos planteamientos opuestos pero hay que reconocer que obedecen a lógicas distintas. Se trata de lograr el punto justo de equilibrio entre la observancia de los criterios calificadores mencionados (en abstracto, parecen necesarios como garante social) y el fomento del desarrollo personal y profesional del estudiante. Cabe tener en cuenta que, aunque depara una oportunidad para ello, en la mayor parte de los casos, el aprendizaje es previo a la evaluación (aunque venga condicionado por ella) y, por tanto, ésta supone únicamente un elemento de contraste. Ello nos conduce a fijar la atención en los procedimientos utilizados para la obtención de información, bien sea a través de actividades específicas (exámenes de respuesta abierta, pruebas de elección múltiple, problemas...) o bien a través de las actividades habituales de aprendizaje.

3.- EVALUACIÓN CONTINUA A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades habituales de aprendizaje pueden incorporar mecanismos de evaluación. Ello permite establecer una conexión directa entre la actividad cotidiana del aula y el progreso de los estudiantes, a la vez que evita la artificialidad de las pruebas específicas.

Partiendo del análisis efectuado por Castelló (2008), los principales aspectos a tener en cuenta en la toma de decisión de aplicar la evaluación basada en actividades de aprendizaje son:

- Debe llevarse a cabo de una manera ecológica, sin alteraciones en la dinámica de trabajo habitual
- Dado que el proceso de construcción de conocimiento es progresivo, permiten ponderar la aproximación o lejanía al objetivo perseguido.
- Posibilita detectar errores mientras el aprendizaje se consolida
- Favorece la monitorización (seguimiento paso a paso) del aprendizaje

- Permite detectar disfunciones en la planificación y corregirlas en el transcurso de la acción
- Favorece la participación del estudiante y, eventualmente, del grupo, en su propia evaluación (autoevaluación)
- Aproxima la calificación al aprendizaje, aunque no necesariamente deben estar relacionadas con la nota.
- Es necesario introducir una cierta variación en las actividades de enseñanza-aprendizaje que permita obtener informaciones que respondan a los diversos objetivos/criterios de evaluación.
- Debe planificarse minuciosamente: elegir las actividades más adecuadas, escoger el momento apropiado,
- Debe presentarse en un soporte acumulable (papel, archivo electrónico, ...) o bien recogerse la información de forma sistemática, ayudándose de instrumentos apropiados (hojas de de registro).
- Deben preverse horas de trabajo fuera del aula para valorar los resultados, para elaborar comentarios o propuestas de mejora personalizados y para comunicar los resultados a los estudiantes
- Los diferentes tipos de actividades ofrecen posibilidades diversas de obtener información.

En definitiva, las actividades de aprendizaje aportan información relevante para la mejora de la acción educativa y del aprendizaje de los estudiantes que, tras ser recogidas y sistematizadas, pueden ser utilizadas para la calificación del alumnado o no serlo. Deben aprovecharse las posibilidades que ofrece esta modalidad evaluativa a la vez que deben ponderarse adecuadamente las repercusiones que se derivan de esta forma de evaluar: dedicación temporal, baja capacidad para discriminar, dificultad para garantizar la igualdad de condiciones... En cualquier caso, su contribución a la mejora de la docencia es incuestionable. Parece recomendable, por tanto, tender a la complementariedad de enfoques.

En cuanto a las potencialidades y a las limitaciones de los diversos tipos de actividades en la evaluación de los estudiantes (Castelló, 2008; Fullana y otros, 2009), debe tenerse en cuenta, entre otras cuestiones, el tipo de información que aportan, la posibilidad de ser aplicadas a todos los estudiantes y las principales características o singularidades en su aplicación. Veámoslo en el cuadro de la página siguiente:

Qué información aporta?	Permite evaluar a todos?	Algunas características Aspectos a tener en cuenta
Clase Magistral		
Aporta poca información. Requiere un elevado nivel de interacción	No es posible	Atención al comportamiento no verbal Las intervenciones permiten detectar lagunas, problemas de comprensión, etc. Difícil sistematización
Dinámicas grupales		
Aporta mayor información, aunque con un bajo nivel de concreción	No es posible	Aportan información espontánea, en estado puro Diversa facilidad para intervenir. Requiere habilidad docente para estimular/apaciguar la participación Dificultades para sistematizar la información
Lecturas		
Aportan información relevante: dudas, equívocos, problemas de comprensión, actitud crítica	Es posible	Debe preverse el formato del producto esperado A mayor adecuación a los destinatarios, mayor complejidad evaluativa Permiten irregularidades Exigen tiempo de corrección i feed-back Facilidad de sistematización y control
Debates, paneles		
Información sobre el estado general del aprendizaje	Dificultad para garantizar la participación de todos	Prever las dificultades o errores en su desarrollo. Riesgos de desviación del objetivo previsto Fomentar la preparación previa; no basta con "opinar" Garantizar e incentivar la participación Debates virtuales: participación cuantitativa vs cualitativa
Trabajos prácticos/Prácticas de aula		
Aportan información del nivel de progreso y las dificultades	Es posible	Favorece la integración de aprendizaje y calificación. La naturaleza del trabajo depende de la materia Evidenciar/cuestionar la relación teoría-práctica Pautas de corrección estables y conocidas Favorece la sistematicidad
Resolución de problemas		
Ponen a prueba los aprendizajes realizados.	Es posible	Academicismo vs respuesta a situaciones profesionales Permiten irregularidades Favorece la sistematicidad
Proyectos		
Integración de diversos niveles de aprendizaje Respuesta a situaciones-problema complejas	Es posible	Integración de diversas materias/asignaturas Trabajo en equipo Requiere periodos de trabajo largos Sesiones de seguimiento y reajuste del proyecto
Observación directa		
Conocimiento en acción. Creación de situaciones relevantes: entre la simulación y la realidad	Es posible	Elaboración de registros sistemáticos de observación Conocer qué recursos se utilizan y qué otros no Corrección en el transcurso de la acción Elevado dispendio temporal

Aspectos en la evaluación de actividades del alumnado. En base a Castelló (2008) y Fullana (2009)

4.- HACIA LA INTRODUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN CONTINUA.

Los apartados precedentes se han destinado a delimitar la potencialidad de la evaluación continua y a establecer algunos aspectos a tener en cuenta su realización. Se trata, únicamente, de una aproximación inicial que, puede completarse con aportaciones de fundamentación (Doménech, 1999; Rial, 2007) o bien con la revisión de algunas buenas prácticas (Hernández y Moore, 2007; Valero y Pérez, 2005; Simoens, 2007).

A partir de las consideraciones expuestas y, también, de otros factores como las experiencias previas, la situación institucional, los factores mentales (concepciones, expectativas, motivaciones...) parece razonable que el docente se plantee la posibilidad de introducir (o, también, de consolidar) la evaluación continuada en su quehacer cotidiano; en otras palabras, se plantea la posibilidad de introducir una innovación, una mejora profesional. Se trata de una condición básica para empezar a caminar. Ello no obstante, debe tenerse en cuenta que el avance hacia el objetivo propuesto es lento, que requiere esfuerzo y dedicación, que probablemente van a producirse altibajos en su implementación y, además, que debe llevarse a cabo simultáneamente al ejercicio de otras responsabilidades institucionales: investigación, publicaciones, actualización científica, gestión...

Llegados a este punto, destinamos la última parte del texto a exponer algunas ideas y recomendaciones dirigidas a quienes se plantean la introducción de innovaciones metodológicas en su práctica docente (Teixidó, 2005) que, en este caso, se centran en la evaluación continua de los estudiantes.

a.- Elige una actividad de aprendizaje que conozcas a fondo, que te sientas seguro con ella.

Dado que vamos a prestar atención específica a la evaluación de las actividades parece aconsejable empezar por algo que nos sea familiar, que forme parte de la programación habitual, que hayamos realizado en ocasiones anteriores

b.- Establece los objetivos formativos que se encuentran en la base de la actividad y ten en cuenta su contribución al desarrollo de competencias

Se trata que tengas claro lo que esperas que los estudiantes aprendan y que sepas argumentar la contribución de esos aprendizajes al desarrollo de competencias profesionales

c.- Delimita claramente la actividad: en qué consiste, las condiciones de realización, el producto esperado, el calendario, los materiales... y los criterios de evaluación que van a tenerse en cuenta

Se trata de delimitar en qué consiste la actividad (cuál es el trabajo que se espera del estudiante) y los criterios en base a los cuales va a ser evaluada

d.- Comunicación y concreción con los estudiantes

Debe ponerse especial atención a este punto. Antes de pasar a la acción los estudiantes deben saber lo que van a hacer, para qué lo van a hacer, cómo se les va a valorar, que sucederá si no lo hacen... Tales cuestiones deben ser expuestas y, si cabe, negociadas, públicamente. La seguridad, la seriedad y el rigor invertidos en esta parte de la secuencia tendrán una notable incidencia en los resultados.

e.- Desarrollo de la actividad.

Deben tenerse en cuenta los problemas o dificultades que pueden derivarse de la realización de la actividad. También debe considerarse previamente cuál va a ser el rol de profesor: va a observar, va a orientar, va a ayudar, va a animar, va a actuar como modelo, va a recoger informaciones evaluativas... Los diversos roles son posibles pero a menudo es difícil llevarlos a cabo simultáneamente. Se trata de delimitar lo que va a hacer el docente durante el desarrollo de la actividad.

f.- Recogida de información evaluativa durante la ejecución de la actividad: registros de observación.

La observación atenta del desarrollo de la actividad proporciona mucha información al docente: suceden muchas cosas; los alumnos interactúan; aparecen problemas ante los cuales actúan de diversas maneras... Todo este inmenso flujo de información puede quedar en nada si no se objetiva, si no se desmenuza en pequeñas unidades que permitan su análisis en diferido... Para ello el docente debe dotarse de registros de observación que deben ser conocidos previamente por los estudiantes

g.- Análisis de los materiales y las producciones

Cuando la actividad a realizar implica la elaboración/presentación de un producto físico (informe, memoria, proyecto, etc.) debe establecerse un protocolo de valoración y, también, debe reservarse el tiempo necesario para ello. Este último requisito pone de manifiesto la necesidad de armonizar las dimensiones del trabajo y las posibilidades de corrección.

h.- Síntesis de las informaciones obtenidas y toma de decisiones

Una vez recogida la información a través de diversos instrumentos debe efectuarse una síntesis: valoración general del grupo, valoraciones individuales, principales lagunas o puntos débiles, etc que conduce a la toma de decisiones referidas al aprendizaje (refuerzo, nueva planificación, actividades complementarias, ayudas...) y a la calificación (nota).

i.- Comunicación a los estudiantes: feed-back

Finalmente, el proceso concluye con la comunicación de los resultados a los estudiantes. Debe realizarse de manera rigurosa, invirtiendo el tiempo necesario para ello, de manera que se aproveche el esfuerzo vertido en la corrección. No es suficiente con conocer la nota; es necesario implicar al estudiante en el reconocimiento de los errores o aspectos a mejorar como elemento clave para el progreso.

En síntesis, se trata de un proceso lógico. La mejora debe iniciarse con una pequeña experiencia. Los cambios drásticos no son posibles. A medida que el docente vaya adquiriendo seguridad en la forma de proceder aparecerán nuevas dudas. Por otro lado, desde el inicio del proceso van a estar presentes un conjunto de dilemas internos, ante los cuales cada docente debe adoptar una actitud íntima, personal, que pocas veces comparte con los compañeros (Teixidó, 2009). Nos referimos a aspectos como:

- ¿Hasta qué punto? ¿En qué grado estoy dispuesto a invertir en la mejora de mi competencia docente?
- ¿En qué condiciones? ¿Con qué grupos? ¿En qué actividades estoy dispuesto a hacerlo?
- ¿Cuántas horas adicionales (en relación a la dedicación actual) estoy dispuesto a destinar al impulso de la innovación?
- ¿Qué cambios estoy dispuesto a introducir en mi conducta docente? ¿Cómo voy a incorporarlos? ¿De qué manera los aprenderé?
- ¿Qué espero obtener? Tanto en términos de aprendizaje del alumnado (resultados académicos, valoraciones positivas, etc.) como a nivel personal (satisfacción, crecimiento profesional, reconocimiento)

En su conjunto, las cuestiones anteriores nos remiten a la motivación para el cambio. La clave de la mejora profesional reside en las personas. Por muchos intentos que la institución lleve a cabo por impulsarlo (lo cual debe hacerse y destinarle recursos) en la base siempre se encuentra la persona: su actitud, su predisposición, sus posibilidades, su capacidad para ilusionarse, su esfuerzo, su generosidad... Son elementos clave para adoptar una actitud positiva pero realista ante el cambio. Se trata de aceptar el nivel de partida para ir introduciendo y afianzando mejoras poco a poco; sin prisa pero sin pausa.

5.- BIBLIOGRAFIA:

- Castelló, A (2008): *Avaluació de l'aprenentatge ICE de la Universitat de Girona*. Document policopiat.
- Domenech, F. (1999): *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Publicación de la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana.
- Fullana, J. y otros. (2009): *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. AQU Catalunya
- Gibbs, G. Y Simpson, C. (2009): *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Octaedro, Barcelona
- Hernandez A y Moore G. (2007): *L'avaluació en l'app: l'experiència de l'INSA de Tolosa (França)* Ponencia al congreso "L'avaluació dels aprenentatges a partir de competencies". Universitat de Girona
- ICE de la Universitat de Girona: *Postgrau de Docència Universitària*. 5ª edició. <http://www.udg.edu/Default.aspx?alias=www.udg.edu/ice>
- Knapper, Ch y Wilcox, S. (1998): *El Portfolios docente*. Monografías de la Red-U
- McFarlane, B. (1992): "The "Tharcherite" generation of university degree results", en *Jornal of further and higher education*, 16, pp. 60-70
- Pérez, J. y Torrubia, R. (2009): *L'avaluació dels aprenentatges dels estudiants ICE de la Universitat de Girona*. Document policopiat
- Rial, A. (2007): *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. Ponencia al congreso "L'avaluació dels aprenentatges a partir de competencies". Universitat de Girona
- Simoens, Luc (2007) *SASSOa Un sistema per avaluar i puntuar les pràctiques dels estudiants. Mètode i possibilitats*. Ponencia al congreso "L'avaluació dels aprenentatges a partir de competencies". Universitat de Girona
- Teixidó, J. (2009): *La introducció de canvis metodològics en els centres educatius*. Conferència en el CRP de les Garrigues (Les Borges Blanques- Llerida) 06-02-2009
- Teixido, J. (2005) *La dinamització d'innovacions i la millora en educació* en <http://www.joanteixido.org/cat/lideratgecanvi.php>
- Valero, M.; Pérez, J. (2005). *Guia del portafoli de l'estudiant. Materials docents*, núm. 2. Barcelona: Oficina de Coordinació i Avaluació Acadèmica. Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida. Universitat Pompeu Fabra