

EL RETO DE LA EVALUACIÓN EN LAS TITULACIONES DE GRADO

Díaz Álvarez, Amelia¹, Pons Fanals, Ernest²

1: Grup d'Innovació Docent en Organització d'Empreses (GIDOE)

Facultad de Economía y Empresa

Universidad de Barcelona

Diagonal 690 (08034)

adiaz@ub.edu, <http://www.ub.edu/gidoe/>

2. Grup d'Innovació Docent en Econometria en la Pràctica (GIDEP)

Grup d'Innovació Docent en Organització d'Empreses (GIDOE)

Facultad de Economía y Empresa

Universidad de Barcelona

Diagonal 690 (08034)

epons@ub.edu, <http://www.ub.edu/oid/es/content/gidep>, <http://www.ub.edu/gidoe/>

Resumen. *Este trabajo trata de recoger lo que podríamos denominar incoherencias entre lo que debería ser la evaluación, de acuerdo con lo que la doctrina dice al respecto, y algunas prácticas reales, fruto de la observación en diferentes entornos.*

Tratamos de mostrar algunas actitudes, opiniones, actuaciones que en relación con la evaluación hemos detectado por parte del profesorado de Grados, e intentamos contraponerlas a lo que se consideran buenas prácticas o incluso a lo que como profesores en muchas ocasiones exigimos a nuestros estudiantes.

Recogemos siete experiencias que contradicen claramente una gran parte de las directrices del EEES, tales como la concepción de la evaluación como un instrumento más de aprendizaje, una evaluación no sólo sumativa sino también formativa; la evaluación formativa como elemento de motivación de los estudiantes; la necesidad de una fuerte coordinación de todas las actuaciones docentes que afectan a los mismos estudiantes; la importancia de que éstos reciban algún tipo de feedback claro y específico para corregir los propios errores; elegir una forma de evaluar acorde con las competencias trabajadas en la misma; convertir la evaluación en un elemento motivador para el estudiante y no en un elemento coercitivo.

Palabras clave: Evaluación, metodología docente, títulos de Grado, EEES, perfil de los estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

El diseño de métodos de evaluación es una de las herramientas más importantes con las que contamos para ayudar a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje. Tal vez no nos guste pero los estudiantes pueden o no atender a nuestros consejos y a nuestras propuestas. Sin embargo, si quieren conseguir su acreditación, tienen que participar en el proceso de evaluación diseñado.

En todas las universidades los métodos de evaluación están siendo revisados a raíz de la implantación de las titulaciones de Grado. La heterogeneidad en la población de estudiantes es cada vez mayor con el aumento de estudiantes a tiempo parcial, estudiantes de mayor edad, estudiantes de vías de acceso diferentes, etc.

Además, cabe recordar que una de las diferencias introducidas en la nueva estructura de titulaciones universitarias en España, en relación a la estructura anterior, reside en una mayor flexibilidad, tanto en el diseño de los planes de estudios como en su concreción en las aulas. En este marco, por tanto, el papel de los sistemas de evaluación es aun más importante.

Por eso creemos que merece la pena estudiar detenidamente, de forma tanto individual como en su conjunto, los métodos de evaluación que estamos aplicando en la actualidad, y analizar cómo podemos hacer todo lo posible para asegurar que nuestra intervención como diseñadores de métodos de evaluación no se convierta en una dificultad más en el proceso de aprendizaje sino en una ayuda. En esta comunicación exploramos y analizamos diversas estrategias de evaluación.

Existen excelentes trabajos y abundante literatura acerca de las ventajas e inconvenientes de los diversos sistemas de evaluación, sobre todo desde una perspectiva pedagógica. En cambio, existe mucha menos documentación e información en relación a cómo los responsables docentes se enfrentan a la tarea de decidir, en la práctica, cómo se concreta el sistema de evaluación.

Por ello hemos decidido seguir en este trabajo un enfoque diferente, con la intención de aproximarnos lo máximo posible a la realidad docente. Hemos recopilado información, opiniones, ideas del profesorado sobre la concreción de los métodos de evaluación en las diversas asignaturas. Porque más allá de la teoría sobre los métodos de evaluación nos interesa su plasmación práctica.

Y, de esta recopilación de ideas y opiniones hemos escogido las que más nos han llamado la atención. No porque nos parezcan propuestas innovadoras ni especialmente recomendables, sino porque nos ayudan a comprender cuáles son los puntos de vista de quienes deben trasladar a las aulas las propuestas. Es preciso señalar que en realidad esta comunicación trata de recoger lo que podríamos denominar incoherencias entre lo que debería ser la evaluación, de acuerdo con lo que la doctrina dice al respecto, y algunas prácticas reales, fruto de la observación en diferentes entornos.

La revisión de estas opiniones y prácticas nos ha permitido comprobar cómo siguen vivos una buena parte de los antiguos tópicos y nos ha ayudado a reflexionar sobre las dificultades que están encontrando nuestras universidades para adaptarse a una visión más actual de la docencia y el aprendizaje, a una concepción de la evaluación como método de aprendizaje y no sólo como comprobación del aprendizaje.

2. LOS DILEMAS DE LA EVALUACIÓN

Si pretendemos conocer las implicaciones “reales” que está teniendo en nuestras universidades (para nuestros estudiantes) la implantación de las titulaciones de grado, debemos analizar, al menos, tres ejes de actuación: a) Planificación; b) Metodología docente; c) Estrategias y métodos de evaluación. En esta comunicación queremos centrarnos en un aspecto que entendemos “estratégico”: los métodos y criterios de evaluación y su aplicación en la práctica diaria del aula.

Este aspecto estratégico genera un conjunto de dilemas en los coordinadores docentes que deben diseñar los métodos de evaluación. Las diversas pruebas piloto previas avanzaban que este aspecto es importante, no sólo por su relevancia, sino también porque los estudiantes actúan en función del método y de los criterios de evaluación fijados.

Dilema 1. ¿Qué evaluar?

El primer aspecto importante que no analizaremos en esta comunicación tiene que ver con “qué evaluar”. Para una excelente discusión sobre qué debemos evaluar y las diversas alternativas es recomendable el análisis de Atkins (1995).

Dilema 2. ¿Para qué evaluar?

Parece existir un claro consenso en el sentido de que los estudiantes, más allá de los factores individuales, actúan, en general, en función del método de evaluación.

Por ello es tan importante distinguir y separar claramente en relación a los procesos de evaluación, dos funciones: la función sumativa (acreditar que el estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos), y la función formativa.

Muchos de los debates y discusiones acerca de los métodos y estrategias de evaluación tienen su origen en la confusión de ambas funciones. No siempre los métodos o criterios de evolución adecuados para una evaluación sumativa son adecuados para una evolución formativa, ni viceversa.

La mejor forma de modificar pautas de comportamiento de los estudiantes y de favorecer un cambio en la cultura del aprendizaje (es decir, qué significa aprender y cómo se aprende), el método más eficaz y directo consiste en modificar las estrategias de evaluación.

De ahí que el modelo curricular propuesto necesite de la incorporación de sistemas de evaluación adecuados, que en algunos casos pueden ser distintos de los que han predominado de forma tradicional en la formación universitaria.

En el pasado hemos prestado mucha más atención a la acreditación de los estudiantes que a aprovechar la evaluación como herramienta formativa. Y aunque no es imprescindible, es cierto que en el marco del modelo curricular propuesto, centrado en las tareas de aprendizaje del estudiante, una estrategia de evaluación pensada para colaborar en la tarea formativa puede ser muy útil.

Dilema 3. ¿Cómo evaluar?

Esta argumentación ha conducido a una popularización de las propuestas en defensa de métodos de “evaluación continua”. Pero la idoneidad de estos métodos de evaluación formativa frecuente se basa en la posibilidad de que las actividades formativas que forman parte del aprendizaje del estudiante estén relacionadas directamente con el proceso de evaluación. Sin embargo, sólo en la medida en que esta interrelación entre actividades de formación y evaluación surja de forma natural es posible cumplir con esta función.

Dilema 4. ¿Cuándo evaluar?

También tenemos que considerar cuándo es el mejor momento para evaluar. Algunas preguntas que surgen son las siguientes: ¿durante o al final?, ¿es posible dar una opción a los estudiantes sobre cuándo ellos están listos para ser evaluados?, ¿debemos permitir múltiples intentos?, ¿cuántos?

A todas las cuestiones anteriores cabe añadir que en el proceso de revisión de las estrategias de evaluación hacia métodos de evaluación formativa frecuente pueden surgir tres tipos de problemas:

a) Problemas con los profesores. Existe un claro riesgo de que la defensa a nivel institucional de los métodos de evaluación formativa frecuente acabe generalizándose sin que sea realmente asumida y aceptada por una gran parte de los docentes. Y eso puede conducir a falsear el concepto y a que pierda su utilidad como herramienta de formación.

b) Problemas con los estudiantes. Existe el riesgo de que los estudiantes no perciban con claridad la necesidad y la idoneidad de las estrategias de evaluación adoptadas. También en este aspecto la labor de orientación tutorial es fundamental.

c) Problemas con otros profesores. En la medida en que las estrategias no estén coordinadas (labor de los equipos docentes) los procesos de evaluación formativa continua pueden convertirse más en un problema que en una herramienta que facilite el aprendizaje. Por otro lado, pueden existir dentro de una misma asignatura posiciones muy distantes entre el profesorado de la misma respecto a los sistemas de evaluación a utilizar, lo que puede ir en detrimento del aprendizaje del estudiante.

En resumen, teniendo en cuenta, como se ha apuntado anteriormente, que la evaluación no es sólo un componente más de la docencia sino un aspecto clave que puede condicionar la actitud de los estudiantes y su cultura de aprendizaje, éste es un riesgo de importantes consecuencias ya que errores en este planteamiento pueden tener efectos indeseados durante mucho tiempo.

Si bien desde el punto de vista teórico se han hecho numerosos análisis de la evaluación en sus diferentes variedades, bajo nuestro punto de vista, hasta el momento se ha dedicado relativamente poca atención a analizar cuáles son las dinámicas más habituales a la hora de evaluar a los estudiantes en las universidades de nuestro país, es decir cómo se concibe dicha evaluación en la práctica diaria y cuáles son las dificultades que están surgiendo en ella.

3. IDEAS Y TÓPICOS AÚN VIGENTES SOBRE CÓMO EVALUAR A LOS ESTUDIANTES

Tal como se comentó al principio, hemos recopilado información, opiniones, ideas del profesorado sobre la concreción de los métodos de evaluación en las diversas asignaturas de Grado para analizar cómo se está produciendo esta plasmación práctica. Y, entre todas estas propuestas e ideas hemos seleccionado aquellas que más nos han llamado la atención. No porque sean las que, a nuestro parecer, son más interesantes sino aquellas que, a nuestro entender, reproducen una serie de tópicos que creíamos superados y muestran de una forma más clara algunas incoherencias respecto a lo que como profesores defendemos respecto a qué ha de ser la evaluación en el nuevo escenario y la forma en la que la aplicamos en la práctica.

Pasamos a continuación a mostrar aquellas actitudes, opiniones, actuaciones que en relación con la evaluación hemos detectado por parte del profesorado de Grados, y trataremos de contraponerlas a lo que se consideran buenas prácticas o incluso a lo que como profesores en muchas ocasiones exigimos a nuestros estudiantes:

1. *“Hasta completar la totalidad del programa no tiene sentido evaluar a nuestros estudiantes. Mientras no les hayamos enseñado todo aquello que consideramos fundamental no es posible evaluar los resultados. La materia es una, en su conjunto y no tiene sentido evaluar conocimientos parciales. Por otro lado, evaluar la materia completa nos permitirá evaluar la capacidad de los estudiantes para integrar las diversas partes que la componen”.*

La opinión anterior choca sin duda con algunos de los elementos que informan la esencia de lo que se entiende por evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior: la evaluación como un instrumento más de aprendizaje, la evaluación no sólo sumativa sino formativa. La evaluación frecuente integrada en el aprendizaje ayuda a que los estudiantes conozcan qué nivel se espera de ellos. Si queremos que los alumnos

entiendan de verdad algo importante no hay que esperar al día del examen final para preguntarlo y verificar si de verdad lo han comprendido.

Por otra parte, una queja frecuente de la mayoría de profesores es que nuestros estudiantes no estudian hasta el momento del examen, que estudian sólo para aprobar. Sin duda, una actitud como la descrita anteriormente favorece este tipo de comportamiento.

2. *“Si queremos distinguir a los estudiantes realmente brillantes será mejor dar las menores pistas posibles sobre los criterios y métodos de evaluación, ya que de este modo sólo los que hayan estudiado mucho más serán capaces de aprobar la asignatura con calificaciones excelente. La incertidumbre sobre cómo será la evaluación, así como realizar pruebas no anunciadas, hará que los alumnos estén más motivados a estudiar”*

“Es conveniente que las preguntas no sean demasiado transparentes. El objetivo es distinguir los estudiantes más brillantes de los menos brillantes. Y aquellos mejor preparados serán capaces de captar, con un vistazo, el sentido de cada pregunta”

“En el mismo sentido siempre es conveniente incluir entre las actividades de evaluación algún ítem no desarrollado explícitamente en el aula para comprobar la capacidad de los estudiantes de enfrentarse a situaciones nuevas e imprevistas”.

Una concepción de la evaluación como la reflejada en los tres párrafos anteriores muestra un enfoque muy lejos de la evaluación como instrumento de aprendizaje, de la evaluación formativa como elemento de motivación de los estudiantes. Si lo que queremos es intentar que nuestros alumnos aprendan más y mejor y por tanto estudien más y mejor, será imprescindible dar normas claras, prevenir fallos, informar sobre cómo van a ser evaluados e intentar que trabajen bien desde el principio. A todo ello ayudará el hecho de evitar que se enteren al final (o no se enteren) sobre cómo deberían haber estudiado y trabajado.

Uno de nuestros objetivos como profesores debería ser facilitar el aprendizaje y disminuir los fracasos. No hay que olvidar que en ciertos casos algunas asignaturas resultan especialmente difíciles para los estudiantes no precisamente por su contenido sino por falta de información a tiempo.

Por otra parte, una queja frecuente de la mayoría de profesores es que nuestros estudiantes no se implican a fondo con sus estudios, no están motivados, no estudian en serio, estudian sólo para aprobar. De nuevo, una actitud por parte de los profesores como la descrita anteriormente favorece este tipo de comportamiento.

3. *“En todo lo que tenga que ver con la evaluación debemos seguir únicamente nuestra intuición. No es conveniente, por tanto, mostrar nuestros borradores a otros profesores porque sus opiniones pueden afectar a las preguntas, forma de redacción, etc. Cada profesor ha de trabajar a su modo y ha de decidir cuáles serán las actividades que se realicen en su grupo, dado que cada uno tiene su propio estilo de docencia y su propia concepción sobre cómo evaluar”.*

”Sólo faltaría que además de preparar todo lo que tiene que ver con mi asignatura, a la hora de diseñar mi sistema de evaluación tuviera que tener en cuenta qué otras asignaturas forman parte del plan de estudios”

“Obligar a que todos los profesores de distintos grupos de una asignatura sigan el mismo sistema de evaluación va en contra de la libertad de cátedra”

Opiniones y actuaciones como las reflejadas en los tres párrafos anteriores parecen ir en contra claramente de la filosofía de las directrices del EEES. De dichas directrices se deduce la necesidad de una fuerte coordinación de todas las actuaciones docentes que afectan a los mismos estudiantes. La coordinación docente de asignatura, de curso y de titulación se hace indispensable en la actual reforma de la enseñanza superior.

La coordinación exige, por tanto, que todo el profesorado de una titulación sea y actúe como un “gran equipo docente”, o sea como un grupo de profesores que tienen un objetivo común.

En muchas ocasiones se han levantado voces críticas respecto a la formación de equipos docentes por considerar que su actuación podría suponer una injerencia en la libertad individual de cada profesor, la libertad de cátedra. A este respecto valdría la pena recordar la necesidad de evitar en la implantación de las nuevas titulaciones la repetición de situaciones de “propiedad” de asignaturas o materias. Las materias “pertenecen” a la titulación, y nuestra labor como docentes debería ser la de desarrollar las competencias relacionadas con la planificación docente.

4. *“La evaluación es competencia exclusiva del profesorado. No tiene sentido, por tanto, explicar a los estudiantes las razones por las cuales han obtenido una u otra calificación, ni mucho menos pedirles opinión sobre los sistemas de evaluación. Sólo debemos recordarles que su objetivo es aprender y el nuestro enseñar la asignatura y luego examinar. Y, al final del programa, deben demostrarnos lo que han aprendido, pero la forma de demostrarlo es única y exclusivamente competencia nuestra”.*

Se puede estar o no de acuerdo con la participación de los estudiantes en el diseño de los sistemas de evaluación, pero lo que queda bastante claro es que para que cualquier tipo de evaluación sea eficaz como mecanismo de aprendizaje, es muy importante que el estudiante reciba algún tipo de feedback claro y específico para corregir los propios errores.

Nuestro objetivo como profesores debería ser ayudar al estudiante en su aprendizaje, no sólo enseñarle y examinarle, sino también ayudarle a corregir errores a tiempo y evitar el fracaso, orientarle en el estudio y estimular el esfuerzo constante sin limitarse a preparar exámenes.

5. *“Es absurdo que los profesores dediquemos tiempo y esfuerzo a diseñar pruebas de evaluación continua y a corregir trabajos. Pero en caso de que no quede más remedio que evaluar de este modo, lo mejor es utilizar pruebas con preguntas tipo test. No dan trabajo para corregirlas y son mucho más rápidas de responder. Ello permite que todos dediquemos menos tiempo a tareas de evaluación, tanto los profesores como los estudiantes.”*

El necesario cambio de cultura docente que reclamaba la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior parece algo lejano cuando un profesor afirma que no ha de dedicar tiempo a la evaluación formativa. Considerar la evaluación como una carga o como un farragoso requisito más de nuestra labor docente está sin duda en contradicción no sólo con lo que ha de ser una buena práctica evaluadora sino también con lo que ha de ser una buena práctica docente.

Elegir una forma de evaluación (sea cual sea) por el mero hecho de que resulte más cómoda y rápida no hace más que abundar en la mala práctica evaluadora a la que nos referíamos anteriormente. Es importante que los profesores pensemos cuidadosamente qué preguntamos y cómo lo preguntamos, de manera que la respuesta del alumno

manifieste el tipo de resultado de aprendizaje deseado. El modo de preguntar orientará además a los estudiantes sobre cómo deben estudiar.

6. *“En la mayoría de asignaturas en las que se han utilizado sistemas de evaluación continua, el número de aprobados ha aumentado de una forma muy considerable. En mi asignatura siempre ha habido un porcentaje de suspensos importante y no quiero bajar el nivel de exigencia ni la calidad de mi asignatura.”*

No se debería tomar el fracaso de muchos estudiantes como un indicador de exigencia y de calidad. Que una asignatura sea más difícil de aprobar no tiene por qué significar que el nivel de exigencia sea mayor ni que lo sea la calidad de la docencia. Si creemos verdaderamente en la labor formativa de la evaluación, es absolutamente razonable que una buena práctica de evaluación continua conduzca a un mejor aprendizaje por parte de nuestros estudiantes y como consecuencia a un mayor número de aprobados.

7. *“Una buena evaluación es un buen examen. Siempre es mejor confiar en los métodos más contrastados de evaluación como los exámenes para no arriesgarnos a efectos no previstos, Al fin y al cabo es una fórmula de evaluación que se ha utilizado durante años y siempre ha funcionado. En materia de docencia y evaluación cuantos menos experimentos mejor, ya está todo inventado”.*

“Es una auténtica barbaridad incluir elementos de autoevaluación o de evaluación entre compañeros porque los estudiantes siempre tenderán a proponer calificaciones sesgadas al alza. Los estudiantes no están capacitados para evaluarse ni a ellos mismos ni a sus compañeros. Es únicamente al profesor a quien corresponde la tarea evaluadora ya que es él quien tiene los conocimientos.”

Opiniones así reflejan una concepción de la docencia en la que la evaluación parece más un elemento coercitivo que motivador. Si bien es cierto que los exámenes han sido y son una técnica de evaluación tan buena como cualquier otra, la utilización exclusiva de los mismos como forma de evaluar no responde a la función formativa de la evaluación, a su concepción no como algo Terminal sino como un proceso para obtener la información necesaria tanto para el evaluador como para el evaluado.

Los sistemas de evaluación entre iguales, así como la autoevaluación, han sido ampliamente estudiados y contrastados como técnicas que pueden permitir generar en los estudiantes la capacidad de valorar el trabajo de los iguales y promover la autocrítica, aumentar la capacidad dialéctica, trabajar en la capacidad para asumir errores propios, convirtiéndose en una excelente herramienta esencial para su futuro desarrollo profesional.

4. CONCLUSIONES

Existe un amplio consenso sobre la importancia de los métodos y criterios de evaluación en la educación superior y en que pueden tener una considerable incidencia en los resultados formativos.

Pero más allá de reconocer esta importancia y, probablemente, algunos principios básicos, este consenso desaparece. Cuando se analizan las estrategias de evaluación que se están aplicando en las aulas universitarias de nuestro país, se puede observar cómo se multiplican, entre el profesorado y responsables académicos, las dudas y dilemas. Dudas y dilemas sobre muchos aspectos: ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar?

Y, de forma paralela, cabe destacar que el debate acerca de estas dudas y dilemas ha aumentado su trascendencia debido, como mínimo, a dos hechos: a) la tendencia hacia

una mayor heterogeneidad en la población de estudiantes; y b) el proceso de revisión de los métodos de evaluación a raíz de la implantación de las titulaciones de Grado en las universidades españolas.

Por ello, hemos centrado este trabajo en recoger información, opiniones, ideas, propuestas, etc. del profesorado sobre la concreción de la evaluación en las asignaturas implantadas en las nuevas titulaciones de grado. Y dicha recopilación nos ha permitido extraer una primera conclusión: la diversidad y heterogeneidad de ideas y propuestas.

Y la segunda conclusión importante a la que hemos llegado es la constatación de que, si bien una parte importante del profesorado está haciendo un esfuerzo real por integrar en su docencia unos sistemas de evaluación formativa, en otra parte del profesorado todavía siguen presentes un conjunto de ideas y tópicos sobre cómo evaluar a los estudiantes que parecen poco coherentes con algunos de los fundamentos en los que debería basarse el diseño de las titulaciones de Grado, de acuerdo con las directrices aprobadas. Son precisamente algunas de esas ideas y tópicos las que hemos reproducido aquí.

Por otra parte, echamos de menos más estudios comparativos que permitan evaluar el efecto de las diferentes estrategias de evaluación en materias y contextos concretos. Dicho de otra forma, parece que a menudo las propuestas que hemos observado en relación a los métodos de evaluación vienen soportadas mucho más en opiniones personales o ideas preconcebidas que en estudios o análisis.

De manera que todo apunta a que el debate sobre los métodos y criterios a utilizar para evaluar los aprendizajes en la educación seguirá vivo durante bastante tiempo. Es más, entendemos que es necesario que siga vivo este debate ya que sólo de esta forma avanzaremos hacia los modelos de evaluación que sean más adecuados en cada caso.

REFERENCIAS

- Atkins, M., What Should We be Assessing?, en P. Knight, (ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Biggs, J. y Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2006). *Assessment is the most important thing we do for HE students*. London: The Open University.
- Morales, P.(2009). La evaluación formativa en *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar , 41-98.. Págs. 41-98. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- Moreno, C. (2009). La autenticidad de la evaluación en M. Castelló (Coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.