

***Examinar o evaluar: una paradoja no resuelta
en las prácticas educativas universitarias***

AUTORAS

LEONOR MARGALEF GARCÍA, CRISTINA CANABAL GARCÍA, ELENA ROSSIBEL MUÑOZ Y
CECILIA URQUIZU SÁNCHEZ. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

PALABRAS CLAVE

Evaluación, evaluación alternativa, docencia universitaria, práctica reflexiva, desarrollo profesional.

CONTENIDO

Experiencias sobre evaluaciones alternativas en docencia universitaria

RESUMEN

El objetivo de la presente comunicación es reflexionar y compartir el conocimiento generado sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado a través de diferentes fuentes: resultados de proyectos de innovación de asignaturas de distintas áreas y especialidades, resultados de experiencias interdisciplinarias y globales, así como de talleres y seminarios de formación del profesorado. En todos los casos el marco de trabajo se sustenta en una concepción de evaluación entendida como aprendizaje. El enfoque teórico es la evaluación formativa, alternativa o auténtica aplicada al ámbito del alumnado en las aulas universitarias. Se profundiza en los criterios de evaluación como base para un currículo negociado y participativo en coherencia con las propuestas metodológicas centradas en el aprendizaje del alumno. También se reflexiona sobre los aportes de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación como diarios reflexivos, carpetas de aprendizaje, mapas conceptuales, proyectos y ensayos. Todos ellos se enmarcan en la triangulación de procesos de autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Finalmente se reflexiona sobre las dificultades, resistencias y obstáculos para avanzar en procesos de evaluación alternativa que contribuyan a un aprendizaje crítico, reflexivo y cooperativo. Estas resistencias se exploran tanto desde la visión del alumnado como desde el propio profesorado, a su vez se enmarcan en el análisis del contexto o marco institucional que condiciona el desarrollo de este tipo de evaluación.

OBJETIVO Y MARCO TEÓRICO

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje se hace visible a través de la evaluación (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998), la cual nos permite conocer en qué medida se han desarrollado los aprendizajes requeridos, de la misma manera que nos informa sobre el proceso de enseñanza llevado a cabo. En este sentido, la presente comunicación pretende reflexionar y compartir el conocimiento generado sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado a través de diferentes fuentes (proyectos de innovación de asignaturas de distintas áreas y especialidades; experiencias interdisciplinares y globales; talleres y seminarios de formación del profesorado) que nos facilitan resultados interesantes y enriquecedores para profundizar el tema de la evaluación en una dinámica más centrada en el desarrollo de procesos emancipadores y dinamizadores de aprendizajes relevantes.

Hasta el momento, la evaluación ha sido entendida como una calificación final del alumnado derivada de una prueba, en nuestro contexto *el examen*, realizada al final de la asignatura, de manera que ésta adquiere una enorme trascendencia externa y se convierte en el patrón que orienta los procesos de aprendizaje del alumnado. “El resultado suele ser la creación de una circularidad en que se enseña y se estudia para los exámenes, convirtiéndose la evaluación en la dueña de la enseñanza y el aprendizaje, en vez de ser una instrumento que impulse a aprender y enseñar mejor, ajustando el currículo a lo que puede ser trabajado con interés y provecho.” (Martínez Torregrosa, Gil y Martínez Sebastián, 2003: 242)

Por tanto, el enfoque teórico del cual partimos, es el que concibe la evaluación como un proceso formativo y de enriquecimiento de aprendizajes, que busca la reflexión sobre criterios de evaluación como base para un currículo negociado y participativo en coherencia con las propuestas metodológicas centradas en el aprendizaje del estudiante.

DESARROLLO

La evaluación como proceso de aprendizaje y, a la vez, como herramienta de retroalimentación al proceso, tiene una serie de características que le confieren una función de mejora, de información, de retroalimentación, de orientación, de posibilidad de aprendizaje continuo, de ayuda y asesoramiento. Éstas son:

- Holística: el proceso se antepone al resultado.

- Democrática: la participación de todos los que intervienen en el proceso de evaluación es fundamental.
- Ética: parte de la explicitación de criterios que remiten a valores, intereses y expectativas.
- Política e ideológica: responde a una forma de concebir el proceso de aprendizaje. No es una actividad técnica.
- Busca la equidad: no se queda anclada en una objetividad que deshecha los procesos y las vivencias de las personas, por lo que utiliza como procedimientos habituales la autoevaluación y la coevaluación.
- Justa: busca la justicia desde una dimensión valorativa de las cosas.
- Crítica: ya que genera aprendizajes para docentes y estudiantes.
- Dinamizadora de la práctica: porque propone criterios para la innovación y la mejora de la práctica docente.
- Formativa: o educativa al buscar la calidad de la enseñanza.
- Continua: al establecer un proceso permanente en el tiempo que asegura el éxito de los alumnos en la consolidación de los objetivos de aprendizaje planteados.
- Integradora, individualizada y personalizada.
- Fomenta el desarrollo de capacidades, teniendo en cuenta a la persona y al contexto. (Margalef, 2007:9)

La comprensión de estas características nos llevan a cuestionarnos nuestra práctica evaluativa ¿qué, por qué, para qué y cómo evaluamos? Cuestionamientos que caben ser respondidos desde la comprensión de que en la práctica docente universitaria coexisten tres aspectos evaluativos: la evaluación de los aprendizajes, la evaluación del proceso y la evaluación de la asignatura.

Autores como Álvarez Méndez (2001), Brown y Glasner (2003) defienden la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, como promotora de la comprensión, y que contribuye a la “emancipación de los estudiantes, a su desarrollo personal, moral, académico y social.” (Margalef, 2007). En este sentido, comprendiendo la evaluación como aprendizaje, entendemos que debemos preocuparnos por desarrollar y por tanto, evaluar habilidades intelectuales relacionadas con la comprensión, la aplicación y el razonamiento (comparación, relación de ideas, argumentación,

proposición, contrastación, la reconstrucción del sentido y del significado a partir de la información). Implica también la evaluación de habilidades complejas de resolución de problemas nuevos y la creación y producción de conocimiento. De la misma forma que evaluar las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración, la empatía y las actitudes de respeto, de escucha activa, de tolerancia, compromiso y responsabilidad de grupo.

Una vez que sabemos lo que queremos evaluar, es necesario también que busquemos la coherencia con la práctica real de la evaluación: los procedimientos y estrategias que vamos a utilizar, cómo lo vamos a hacer y qué contenidos vamos a trabajar. Por ejemplo, si hablamos de la evaluación del alumnado es necesario que nos preguntemos si la evaluación que proponemos cumple o no, y en qué medida, con funciones relacionadas con:

- “Proporcionar tiempo y atención a los alumnos.
- Facilitar diversos tipos de aprendizaje.
- Generar actividades de aprendizaje apropiadas a los propósitos u objetivos planteados.
- Proporcionar un feedback a tiempo que contribuya a que los alumnos aprendan, corrijan sus errores, completen sus ideas, remedien sus deficiencias.
- Descubrir un potencial en los estudiantes para determinadas capacidades o temas.
- Despertar intereses, estimular la creatividad y autonomía.
- Generar habilidades para seguir aprendiendo.
- Otorgar mayor poder al alumnado en su propio proceso de aprendizaje a través de una reflexión sistemática de lo aprendido y de una capacidad de metacognición.” (Margalef, 2007:8)

Autores como Brown y Glasner (2003:101), proponen algunas indicaciones para realizar una evaluación alternativa teniendo en cuenta que ésta implica la utilización de nuevas estrategias de evaluación, alternativas o diferentes al ya conocido “examen”:

- a. Considerar cuidadosamente la carga de trabajo del estudiante: ¿Cuánto tiempo lleva al estudiante trabajar sobre estrategias de evaluación alternativas?

- b. Adoptar medidas para mantener el interés: calendarios que expliciten las fechas de entregas de trabajos, retroalimentación constante, permanente orientación al estudiante.
- c. Ser precavidos al introducir una nueva forma de evaluación: el estudiante puede tener reticencias hacia la nueva forma de evaluación, por lo que es muy necesario explicar el por qué de la forma de evaluar y analizar con ellos la importancia que tiene para su propio proceso de aprendizaje.
- d. Establecer marcos de actuación claros.
- e. Orientar sobre los criterios de evaluación a ser utilizados: de manera que no queden dudas y que este proceso permita la apropiación de los criterios por parte del estudiante.

Las estrategias y herramientas que nos pueden ayudar en este proceso son diversas: desde la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, hasta los contratos de aprendizaje. Así como la utilización de diarios reflexivos, de carpetas de aprendizaje, etc.

La autoevaluación es el proceso a través del cual los propios estudiantes se implican en la evaluación de su aprendizaje, tanto de su proceso como de su resultado. Se trata de que emitan juicios de acuerdo a los criterios previamente establecidos entre profesores y alumnos al comenzar el curso. Por un lado permite la reflexión de los estudiantes sobre los contenidos que han trabajado, así como de la metodología que han seguido. También les ayuda a ser conscientes de lo que han aprendido. Es un modo de reconocer la voz del alumnado en el proceso de evaluación y de hacerlos partícipes de la idea de que la evaluación no sólo es cuestión del profesor, sino que ellos mismos saben lo que han estudiado y han aprendido. (Margalef, 2007:19)

La coevaluación en un sentido amplio, se refiere a la retroalimentación entre los estudiantes lo que les beneficia para las posibilidades de aprender a mejorar. En este sentido, es importante que los criterios de evaluación estén claros y sean comprendidos y compartidos por todos.

La heteroevaluación requiere de un trabajo colaborativo en equipos previo como metodología de enseñanza para crear un clima de apretura y compañerismo, basados en el respeto y la responsabilidad. La heteroevaluación implica la evaluación de la asignatura como tal, es decir, de todos los procesos involucrados en el desarrollo de la asignatura durante el tiempo previsto. Entre los aportes de la heteroevaluación cabe

señalar que la función de los alumnos de realizar un análisis crítico y unas valoraciones sinceras sobre el proceso, permite al profesorado completar su autoevaluación y ayudan a replantear la propuesta curricular, a introducir cambios e innovaciones, a experimentar recursos y estrategias metodológicas con la preocupación de mejorar la calidad de la práctica educativa.

Algunas de las herramientas que en nuestra experiencia hemos utilizado para llevar a cabo la auto y coevaluación son las carpetas de aprendizaje y la elaboración de diarios reflexivos, como estrategias con las que el alumno evalúe su proceso de evaluación.

Hemos implementado el uso de las carpetas (o portafolios de trabajo) de aprendizaje como estrategia innovadora para la evaluación de los estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía logrando a la vez varios objetivos, como el aprendizaje autónomo, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la autoevaluación. Todo esto se logra ya que como señala Johnson (1999: 37) “aunque los propósitos del portafolios pueden variar, tiene como meta común promover conexiones entre Enseñanza, aprendizaje y evaluación”.

Como estrategia de evaluación las carpetas de aprendizaje o portafolios de trabajo permiten visualizar el progreso del alumnado a través de los registros acumulados y los comentarios realizados en relación a las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes.

Esta estrategia didáctica favorece tanto la autoevaluación del alumnado como la evaluación de proceso realizada, a la vez que permite aplicar, de forma activa y directa, la *evaluación formativa*, entendida como un proceso interactivo: alumno/a- carpeta- docente.

La carpeta facilita tener en cuenta la evolución del alumno, los procesos de reflexión y cambio que experimentan en el transcurso del tiempo, como consecuencia de la reconstrucción de sus conocimientos. A nivel general, está integrada por los siguientes contenidos: un dossier de actividades, un diario reflexivo, el informe final de los proyectos y trabajos realizados en grupo, las actividades y tareas desarrolladas en pequeño y gran grupo en clase, las autoevaluaciones del alumno/a, las heteroevaluaciones del docente, los apuntes y notas tomadas en clase y el resumen de las presentaciones del resto de los grupos, así como un índice con los contenidos de la misma.

El alumno realiza una construcción personal y creativa de su carpeta según los aprendizajes que va obteniendo. A su vez, el docente hace una revisión de los contenidos, lectura de los documentos elaborados y anotaciones en las distintas

secciones que componen la carpeta, generalmente orientaciones, revisiones de determinados aspectos que no aparecen claros o son contradictorios. Se plantean interrogantes, recomiendan lecturas, al tiempo que se entrega un pequeño informe o documento de apreciaciones mecanografiado, que recoge los aspectos más generales de la carpeta: contenidos que aparecen, documentos o actividades que faltan u orientaciones en relación a la elaboración del diario como documento en torno al cual normalmente surgen más dudas.

El diario reflexivo como estrategia complementaria a la carpeta docente permite al docente seguir el recorrido de las reflexiones del alumno. Como estrategia de evaluación independiente de la carpeta de aprendizaje es la herramienta de comunicación más directa con el alumno ya que permite hacer un seguimiento continuo de sus aprendizajes, complementar, corregir y/o enriquecer su proceso de aprendizaje. El establecimiento de esta comunicación directa y dinámica facilita la personalización de la enseñanza dentro de un contexto más amplio como es el grupo clase. Es un espacio de encuentro entre el alumno y el docente en el cual deben entrar y salir ambos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que facilita que el diario reflexivo sea dinámico y accesible y se convierta en un verdadero canal de comunicación es la posibilidad de realizar el diario en un "blog", en Internet. De esta manera tanto el alumno como el docente acceden a él las veces que creen convenientes para complementar, mejorar la formación del alumno. Un aspecto interesante de este espacio virtual, es la posibilidad de que también otros alumnos puedan participar en este espacio, ya sea como observadores-lectores o interviniendo con algún comentario.

Algunos de los aspectos que debemos tomar en cuenta a la hora de decidir implementar la elaboración de carpetas de aprendizaje, diarios reflexivos o cualquier otro instrumento de evaluación, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Tiempo utilizado para elaborar las carpetas y los diarios reflexivos: como sabemos, el introducir en nuestras asignaturas la elaboración de las carpetas de aprendizaje es todo un proceso que requiere que los alumnos logren madurar la idea y ponerla en práctica, por lo tanto debes considerar que su implementación requiere de bastante tiempo para lograr la maduración y entendimiento de la idea.
- Establecimiento de pautas de trabajo. Si bien la elaboración de la carpeta de aprendizaje es un proceso personal y original (en el sentido de que es único)

es necesario establecer las pautas que servirán de guía para la elaboración de las mismas.

- Seguimiento del trabajo de los alumnos. Proponer a los alumnos la elaboración de las carpetas de aprendizaje o los diarios reflexivos, requiere que el docente asuma el compromiso de dar un seguimiento continuo a todos los alumnos, en caso contrario puede producirse desmotivación y falta de interés de los alumnos en el proceso. Este seguimiento requiere del profesor mayor flexibilidad para la revisión de los trabajos y disponibilidad de tiempo ya que requiere la retroalimentación permanente a los trabajos realizados por el alumno.
- Promueve el desarrollo de un proceso de intercambio de relaciones entre el docente y el alumnado y de los alumnos entre sí. Esto requiere la explicitación de criterios de evaluación compartidos.

Esta manera de entender la evaluación a través de estos procedimientos supone vencer dificultades y resistencias internas, tanto de profesores como de alumnos. Es difícil modificar las creencias y concepciones fuertemente asentadas en la racionalidad técnica en la que hemos sido formados que concibe la evaluación como una herramienta de control más que de desarrollo y seguimiento de aprendizajes. La evaluación como aprendizaje y como un proceso que “forma” requiere hacer frente a la incertidumbre, correr el riesgo que demandan las tareas de comprensión, superar dilemas y mitos basados en la subjetividad-objetividad.

Lo que hemos aprendido de estas experiencias alternativas de evaluación es que merece la pena experimentarlas por el impacto que genera en nuestras prácticas educativas.

Bibliografía

- Álvarez, Méndez, J.M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003) *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Nancea.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Johnson, J. (1999) Professional Teaching Portfolio: A Catalyst for Rethinking Teacher education. *Action in Teacher Education*, XXI, 1, 37-47.
- Margalef, L. (2000) La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmitivas a las prácticas participativas. *Revista de Formación de Profesorado*, nº 39.
- Margalef, L. (2007) *El proceso de evaluación: estrategias, procedimientos y criterios*. Vicerectorado de Planificación Académica y profesorado. Dirección de Formación del profesorado Universitario. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Martínez Torregosa, J.; Gil, D. y Martínez Sebastián, B. (2003) La universidad como nivel privilegiado para un aprendizaje como investigación orientada. En Monereo, C. y Poco, J. I. (eds). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, pp. 231-244.