



Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
La Cantuta
“Alma Máter del Magisterio Nacional”

ESCUELA DE POSGRADO
Walter Peñaloza Ramella

Académicos
Signos

Resolución N° 2808-2014-EPG-UNE

¿Porqué Evaluar de un Modo Innovador



Serie Evaluación y Acreditación

Año 01 / N° 01
Setiembre 2014

SIGNOS ACADÉMICOS
¿PORQUÉ EVALUAR DE UN MODO INNOVADOR?

© **Editor**
Dr. Luis Rodríguez De los Ríos
rodri0351@live.com

Diseño y diagramación
Luis M. Elguera Villamil

Serie: Evaluación y Acreditación

Año: 1

1º Edición setiembre de 2014

© Derechos de edición reservados
Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
La Cantuta
Calle Los Agícolas N° 280, Urb. Las Acacias, La Molina, Lima.
Teléf.: 313-3700, Anexo:



Si las prácticas e instrumentos tradicionales de evaluación funcionaran perfectamente, no habría necesidad de una evaluación innovadora. Con algo tan crucial como la evaluación, resulta esencial que la innovación no se trate de una manera superficial, es decir, por su propio interés. Están en juego las carreras futuras y las vidas de los estudiantes, y por lo tanto el ámbito para la experimentación debe estar cuidadosamente delimitado y planificado. Antes de justificar la necesidad de evaluar de un

modo innovador, es importante estar convencido de que los métodos tradicionales no sirven para los propósitos para los que fueron diseñados. En este capítulo, echaremos un vistazo al papel de la evaluación en la educación superior, incluyendo la discusión de los grupos de interés en la evaluación y las necesidades de estos grupos. Exploraremos cómo algunas de las aproximaciones tradicionales a la evaluación están siendo erróneas, y cómo no están midiendo los pretendidos objetivos de aprendizaje que

consideramos deben desarrollar los estudiantes, a menudo promoviendo aproximaciones superficiales al aprendizaje. Los modos en que los estudiantes perciben su aprendizaje y los modos en que los profesores perciben su enseñanza dependen de la naturaleza y de los formatos de la evaluación. Por lo tanto, los cambios en la evaluación pueden justificarse si tanto la enseñanza como el aprendizaje mejoran sus resultados, si los resultados son demostrablemente más equitativos y si están mejor relacionados con los objetivos de aprendizaje pretendidos. Se discute que la evaluación deba desempeñar un papel más importante en los modos en que los profesores enseñan y los alumnos aprenden.

Desarrollaré el tema, formulando algunas preguntas sobre algunos de los principales factores que pueden ser ajustados, tanto de forma separada como combinada, para construir las bases de la innovación en la evaluación. Las preguntas tratan de ayudar a impulsar la innovación productiva, para enfrentarse a los peligros de la sobreevaluación y a asegurar que la evaluación se utiliza para promover aproximaciones al aprendizaje más profundas.

¿Evaluación para quién?

Para hablar de la educación universitaria comúnmente se utilizan las metáforas de la industria y del comercio. Así este sector se presenta dirigido también por las fuerzas del mercado aunque los sistemas de gestión que es posible funcionen bien en la industria y en el comercio, no se adaptan de manera apropiada a la educación universitaria. Los estudiantes están mucho mejor informados sobre sus derechos que los consumidores en este tipo de mercado, y su preocupación y sensibilidad hacia la actuación de las instituciones de enseñanza nunca han sido tan intensas. Nos guste o no, el producto más significativo de la educación superior

son las calificaciones que obtienen los estudiantes, más que la calidad de su experiencia de aprendizaje. Parte del objetivo de este capítulo es apuntar los modos de equilibrar la evaluación para que enriquezca la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, y les lleve a obtener las calificaciones necesarias para sus futuras vidas y carreras. Los clientes a los que sirve la evaluación son diversos, y resulta relevante mirar las respectivas expectativas de los estudiantes, de los empleadores que los contratarán cuando se gradúen y de otros grupos de interés de la educación superior, tales como los profesores que trabajan en el sistema, los expertos que lo revisan, los padres que lo pagan y la sociedad en general, a la cual el sistema debería ajustarse.

¿Qué objetivo ha de perseguir la evaluación?

En último término la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje. Otros capítulos de este libro exploran en detalle cómo la evaluación puede proporcionar a los estudiantes un bagaje de aprendizaje mucho más significativo del que a menudo proporcionan las aproximaciones tradicionales. Varias contribuciones al libro de Knight (1995) muestran hasta qué punto las prácticas evaluativas pueden defraudar a los estudiantes. En el presente, a menudo los estudiantes se sienten excluidos de la cultura de la evaluación de modo que tienen que probar y equivocarse para hacer sucesivas aproximaciones hacia las actuaciones que se requieren en el trabajo evaluativo. Los estudiantes que desarrollen de mejor forma su técnica tendrán éxito en la evaluación, aunque no siempre son los que en el futuro aportarán más al desarrollo de los campos que están estudiando.

¿Qué buscan los empleadores en la evaluación?

Los empleadores tienen intereses creados en la evaluación. Las calificaciones de los estudiantes constituyen el principal argumento para la selección de trabajadores. Los empleadores desean ser capaces de tomar decisiones bien informadas para tener una lista reducida de candidatos a entrevistar. Es decir, a partir de los datos de la evaluación, los estudiantes van a ser buenos trabajadores y no meros -expertos en una asignatura. Sin embargo, la realidad es que los empleados necesitan ser capaces de trabajar juntos, de comunicarse efectivamente y de pensar creativamente, y no es suficiente para ellos ser expertos en las asignaturas que han estudiado. Los empleadores, por otra parte, tienen un fuerte interés en lo que se evalúa y en cómo funcionan las prácticas e instrumentos evaluativos buscando la facilidad para realizar la selección. Esto a menudo significa que prefieren usar los resultados académicos como un rápido indicador para ver la adecuación de los candidatos a los puestos, incluso cuando esos resultados es posible que sean un pobre indicador del potencial de empleo. Los empleadores también tienden a recordar la evaluación tal y como era cuando ellos estudiaban, y esto les puede hacer más reacios a aceptar los beneficios unidos a las innovaciones en la evaluación. Es necesario, por tanto, que seamos capaces de exponerles estos beneficios y de explicarles por qué las innovaciones son necesarias en términos de lo que era erróneo con algunos de los formatos evaluativos que ellos mismos se encontraron.

¿Qué esperan los padres de la evaluación?

Los padres son un factor muy importante en el aprendizaje de los estudiantes no sólo porque el aspecto monetario de sus intereses creados se haya incrementado significativamente, o porque su contribución financiera a la educación haya llegado a

ser más importante sino porque subvencionan el tiempo que sus hijos pasan en la educación superior, y por ello están naturalmente preocupados por todos los factores que contribuyen a la calidad en la enseñanza, aprendizaje y evaluación, aunque a menudo estén distanciados del día a día de los estudiantes. Necesitan asegurarse de que los procesos y prácticas evaluativos sean justos, equitativos y válidos, y que los estudiantes estén bien informados sobre las reglas del juego evaluativo. Los padres, sin embargo, es posible que desconfíen de las innovaciones en la evaluación, especialmente si creen que tales innovaciones están hechas meramente para ahorrar dinero.

¿Qué necesitan los profesores para evaluar?

Para la mayor parte de los profesores, el diseño y la implementación de los instrumentos y procesos evaluativos y la corrección del trabajo de los estudiantes son elementos cruciales de su trabajo diario. Sin embargo, los tutores tienen ahora menos tiempo de contacto directo e individual con los estudiantes y, a menudo, se relacionan con ellos en grupos numerosos. Su habilidad para basar los resultados evaluativos en el conocimiento real de los estudiantes es reducida y, por ello, necesitan adoptar medidas para asegurarse de que las prácticas e instrumentos evaluativos están bien diseñados y son válidos. En un sistema educacional en el que los indicadores de la actuación institucional y departamental se han incrementado dramáticamente, es necesario asegurar que la evaluación (que es uno de los indicadores de actuación más públicos) esté midiendo lo que se pretende que mida. La necesidad creciente de hacer una evaluación válida y fuerte coexiste con el hecho de que los profesores están bajo una creciente presión de obtener unos resultados de investigación significativos, al mismo tiempo que han de tratar con una administración y una burocracia sin precedentes en la educación superior. Existe un riesgo significativo de que la evaluación

sea una pesada carga para ellos, y no resulta sorprendente que las innovaciones evaluativas más atractivas para los profesores sean aquellas que puedan hacer su trabajo más eficientemente.

¿Qué esperan los correctores de la evaluación?

En el Reino Unido y en muchas otras partes del mundo, los fondos de la educación universitaria dependen de la valoración de la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Existen varios modelos de auditoría y de revisión de calidad.

En Inglaterra, por ejemplo, la Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE) y la Higher Education Funding Council organizan «revisiones subjetivas» en universidades y escuelas y, entre otros aspectos, los procesos evaluativos constituyen el centro de la inspección. Presento, a continuación, algunas de las preguntas proporcionadas a estos agentes externos, con el fin de ayudarles a valorar la calidad de la evaluación:

1. ¿Se corresponden las tareas evaluativas o las preguntas con los objetivos de aprendizaje del curso? ¿Cuál es la evidencia de tal correspondencia?
2. ¿Se utiliza una diversidad de métodos evaluativos suficiente?
3. ¿Son las tareas y las evaluaciones suficientemente desafiantes?
4. ¿Están dirigidas las evaluaciones hacia un aprendizaje profundo, reflexivo y activo?
5. ¿Proporcionan las evaluaciones oportunidades a los alumnos para aplicar sus conocimientos a diferentes problemas y contextos?

6. ¿Resulta de ayuda el feedback que se proporciona a los estudiantes?
7. ¿Es la corrección precisa y consistente?
8. ¿Existe un sistema para revisar la consistencia de la corrección de las evaluaciones y de los exámenes?
9. ¿Son conscientes los estudiantes de los criterios que se usan en la corrección? ¿Son esos criterios suficientemente explícitos?
10. ¿Existe un sistema para identificar la distribución del trabajo evaluativo entre alumnos y profesores?
11. ¿Funciona?

Aunque estas preguntas no se refieren directamente a innovaciones en la evaluación, nos proporcionan un útil marco de referencia para asegurarnos que las innovaciones se dirigen a satisfacer los principales requerimientos con respecto a la calidad de la evaluación.

¿Qué demanda la sociedad de la evaluación?

Los contribuyentes y los electores están naturalmente interesados en que los fondos empleados en los distintos aspectos de la educación sean correctamente gestionados. Con una proporción mucho mayor de la población aspirando a obtener una licenciatura, el nivel de interés de la evaluación se ha incrementado.

La conciencia de la gente como agentes de la educación se ha aumentado en la misma proporción.

Esto lleva a demandar con más fuerza que los objetivos de la educación superior sean relevantes para la sociedad en general, y que los estudiantes estén bien cualificados para contribuir a ella.

¿Por qué innovar? Necesidad de la innovación

Uno de los peligros más significativos a los que se enfrenta la educación universitaria es el intento de cambiar las cosas que funcionan correctamente. Cualquiera de los riesgos asociados a las innovaciones en la evaluación son con mucho más serios que los peligros asociados a las innovaciones en las prácticas de enseñanza, medios de aprendizaje o contenido de los programas de estudios.



La evaluación afecta directamente al futuro inmediato de los estudiantes y a sus carreras. Incluso décadas después de que los estudiantes hicieran sus últimos exámenes, sus resultados evaluativos tendrán relevancia para solicitar una promoción, un cambio de trabajo o para dirigir una carrera. Antes de invertir el tiempo y la energía necesarios para introducir innovaciones en la evaluación, es importante estar convencidos de aquellas áreas en las que los métodos tradicionales no están alcanzando sus propósitos. Los que mantienen una postura reticente a la innovación en la evaluación a menudo argumentan que los métodos tradicionales están bien comprobados. Este puede ser un fuerte argumento en contra de la innovación. Algo nuevo siempre trae consigo sus propios riesgos.

Sin embargo, es igualmente válido proponer que cuando algo ha sido comprobado, existe una tendencia a no ver los fallos y debilidades que implica. McDowell y Sambell, en el Capítulo 6 presentan interesantes evidencias de las reacciones de los estudiantes a las innovaciones en la evaluación, mostrando que están preocupados por los fallos de los métodos tradicionales de evaluación.

Existe un interés ampliamente compartido de que la evaluación no mida los conocimientos, habilidades y atributos que pretenden ser evaluados.

Por ejemplo, los exámenes tradicionales tienden a medir las habilidades de los estudiantes para actuar en un determinado medio, que en muchos aspectos está muy alejado tanto del ambiente de trabajo real y del estilo de vida para los que es necesaria una preparación adecuada. Similarmente, las evaluaciones tienden a estar dominadas por medidas dirigidas directamente a evaluar, como es el caso de las respuestas escritas, ensayos, informes y disertaciones.

Los estudiantes que obtienen resultados positivos en estas evaluaciones son aquellos que desarrollan las habilidades relacionadas directamente con la obtención de éxito. De nuevo, lo que se mide es un débil reflejo del aprendizaje real de los estudiantes.

A continuación analizaré algunas de las debilidades de dos de los tipos más comunes de evaluación, los exámenes escritos tradicionales y la evaluación continua. En cada caso, presento primero algunas de las tensiones que pueden surgir entre estos tipos de evaluación y la calidad del aprendizaje de los estudiantes, para centrarme después en algunas de las debilidades operacionales que pueden fácilmente poner en peligro la validez e importancia de estos formatos evaluativos, aunque puedan parecer seguros, familiares y confortables.

Desventajas de los exámenes escritos tradicionales

Se ha escrito mucho sobre las debilidades de los exámenes escritos tradicionales. No deseo sugerir que tales exámenes deban abandonarse, de hecho a lo largo de estas páginas hay sugerencias sobre los distintos modos de usar muchas otras formas de examen. Las alternativas incluyen exámenes a libro abierto, exámenes sin límite de tiempo, exámenes de respuesta selectiva, evaluaciones mediante ordenador, exámenes orales y presentaciones. Sin embargo, la realidad es que los exámenes escritos continúan dominando muchos programas educativos. En particular, este formato de evaluación parece resultar ajeno a los factores más importantes que sostienen un aprendizaje eficaz. Por ejemplo, Brown et al. (1998) en una colección de artículos sobre la motivación de los estudiantes, demuestra fundamentalmente cómo la evaluación puede afectar (y a menudo dañar) al entusiasmo de los mismos por aprender. De particular importancia son los capítulos de Mortimer (Brown et al. 1998: 173-88), defendiendo las ventajas de los portafolios sobre los métodos tradicionales de evaluación, Newstead (ibid.: 189-200) denunciando la frecuencia con que se copia, y Leach, Neutze y Zepke (ibid.: 201-11) profundizando en los vínculos existentes entre evaluación y motivación en los estudios realizados en Nueva Zelanda. Más aún, existen abundantes evidencias de que los profesores no son mejores haciendo exámenes válidos, creíbles o transparentes para los estudiantes.

En primer lugar, existen tensiones entre los exámenes y la calidad y profundidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Los exámenes no incrementan su motivación en términos de lo que quieren aprender pero sí su necesidad, lo que es una significativa fuerza para el aprendizaje, aunque no la más satisfactoria. Los estudiantes a menudo eligen módulos que eviten este tipo de evaluación lo que les lleva a elegir asignaturas por las que están

menos interesados. Por lo tanto, la mayoría de los exámenes no son experiencias ideales de aprendizaje en un sentido apropiado. Aunque es posible que los estudiantes aprendan mucho antes de hacer un examen escrito, sus experiencias de aprendizaje en tales situaciones son muy limitadas.

En segundo lugar, los exámenes tradicionales obstaculizan un aspecto importante del aprendizaje en profundidad: el feedback. La cantidad de feedback que los estudiantes reciben después de la mayor parte de las clases de exámenes no es óptima aun cuando desempeña un papel vital en el aprendizaje, ya que la mayor parte de los sistemas requieren que los exámenes escritos se guarden como documentos secretos, y que no se enseñen a los estudiantes bajo ningún concepto. Se puede decir que los exámenes escritos tradicionales, en esta situación, no reflejan el aprendizaje. Los exámenes no hacen mucho para ayudar que lo aprendido tenga sentido. Mientras que durante su tiempo de preparación, es posible que se aprendan muchos contenidos con sentido, la experiencia evaluativa en sí misma no favorece que los estudiantes profundicen en sus propios conocimientos o habilidades.

En tercer lugar, los exámenes normalmente fuerzan a los estudiantes a aprender de forma superficial y a que «limpien» sus mentes de conocimientos previos cuando se preparan para el siguiente examen. Una de las defensas de los que apoyan la continuidad de los exámenes escritos es que la tensión entre evaluación y calidad del aprendizaje no es tan importante como la evaluación sumativa (más que la formativa). Argumentan que el feedback proporcionado a los estudiantes debería darse a lo largo del programa educacional, más que en el contexto de los exámenes.

En cuarto lugar, hay intereses sobre la validez y relevancia de los exámenes escritos tradicionales. Los exámenes escritos se corrigen de forma más rápida. La mayoría de los profesores que

corrigen están de acuerdo en que esta tarea ha de completarse apresuradamente, según los plazos establecidos, por lo que una de las cosas más importantes de la evaluación se trata como un punto adicional, más que como una parte central y bien planificada en el diseño de la educación. Además los profesores están a menudo cansados y aburridos cuando realizan las correcciones. La velocidad con la que han de corregirse los exámenes, y la presión para que lo hagan bien, provocan que no siempre funcione de la mejor manera. Esto lleva a un peligro incrementado de que la evaluación sea injusta. Incluso bajo buenas condiciones, existen numerosos datos que ponen en cuestión la fiabilidad entre asesores externos e internos. Esto sugiere que incluso los mejores grupos de asesores encuentren que éste sea un proceso difícil y complejo.

Finalmente existen razones para considerar que los exámenes escritos tradicionales no miden realmente los objetivos de aprendizaje que constituyen los propósitos de la educación universitaria. Brown, en el Capítulo 8, extiende esta preocupación al contexto de la práctica evaluativa. Los exámenes recogen la habilidad del estudiante precisamente para hacer exámenes más que para evaluar un conocimiento o dominio de una materia. Esto puede interpretarse como una seria amenaza para la validez de tales exámenes; en otras palabras; lo que se mide puede ser mucho menos importante que lo que debería medirse como por ejemplo, el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad o el pensamiento lateral.

Desventajas de los sistemas de evaluación continua

El término «evaluación continua» se identifica con la medida continua del trabajo que los estudiantes hacen a lo largo de un curso más que su nota final. El término «evaluación formativa» a menudo se menciona en tales contextos, particularmente cuando la evaluación continua se asocia con un feedback entre los estudiantes. Sin embargo, existe todavía la necesidad de que la evaluación

continua desempeñe un papel sumativo, en el sentido de que se dirija hacia una evaluación global, incluyendo en algunas ocasiones, las clasificaciones de grado final.

En primer lugar, existen tensiones entre evaluación continua y aprendizaje que se asocian con el tiempo que los estudiantes emplean haciendo el trabajo objeto de evaluación. Cuando los estudiantes se encuentran bajo una excesiva presión, sus «ganas de aprender» se encuentran en peligro. Resulta obvio que cuando casi todo lo que hacen los estudiantes es «medido», ellos adoptan naturalmente aproximaciones estratégicas a su aprendizaje, y sólo se concentran en aquello que va a ser evaluado. Así su aprendizaje llega a estar dirigido por la evaluación, y es posible que sólo realicen y se esfuercen en aquellos trabajos que van a ser evaluados. Tales aproximaciones estratégicas pueden ser beneficiosas si la naturaleza y variedad de las tareas evaluativas se ajustan a los objetivos de aprendizaje pretendidos. Más aún, la variedad de experiencias de aprendizaje asociadas con la evaluación continua resulta ser demasiado limitada. Por ejemplo, los ensayos y los informes maquillan la mayoría de los formatos de evaluación continua en muchas disciplinas, y las habilidades evaluadas son principalmente aquellas asociadas con la preparación de los ensayos y los informes, más que una comprensión en profundidad de lo que se pretende. El valor del feedback provocado entre los estudiantes puede ser eclipsado por las notas a las que prestan más atención que a la corrección de sus trabajos. Más aún, puede ser que los estudiantes no tengan la oportunidad de comprender el feedback que reciben. Normalmente cuando existe un gran retraso en el feedback posterior, los alumnos ya estarán en otros temas y no considerarán una prioridad aprender de él. Con frecuencia los estudiantes desconocen los criterios utilizados para evaluar su trabajo. Cuando tienen práctica interpretando y haciendo uso de los criterios de evaluación, el nivel de su trabajo evaluativo se incrementa dramáticamente.

Algunos profesores consideran que alertar a los alumnos sobre los detalles de la evaluación es como «darles de comer con cuchara». Sin embargo, capacitar a los estudiantes para que demuestren su potencial pleno es un objetivo deseable.

En segundo lugar, existen dudas sobre la validez y la relevancia de la evaluación continua. Los profesores, a menudo dedican demasiado tiempo para corregir de modo que en muchos cursos continúan usando los mismos procesos de evaluación continua que funcionaban bien cuando el número de estudiantes era menor. Esto lleva directamente a reducir la credibilidad de la evaluación y a que los estudiantes tengan sus propios problemas con la evaluación continua además de con los exámenes. Por ejemplo, aquellos que se sienten bajo la presión de entregar un trabajo en una fecha determinada, es posible que se centren excesivamente en este, cuando deberían dedicar más tiempo a preparar sus exámenes.

Los errores tanto de los exámenes escritos en general como de los regímenes de evaluación continua en particular, no deben considerarse causa suficiente para abandonar totalmente los sistemas tradicionales de evaluación. A pesar de estos errores, los sistemas de evaluación tradicional han funcionado durante mucho tiempo, y gran parte de esta experiencia resulta ser válida para un mayor desarrollo de los procesos y prácticas evaluativas. Por todo ello, sugiero que toda innovación en la evaluación necesita basarse en esta experiencia, hacerse de forma progresiva, y ser probada y mejorada sobre unas bases existentes. No debería sorprender a nadie si una innovación evaluativa no funciona bien al principio. Mientras se regule cuidadosamente cada innovación para asegurarse que los problemas no se transforman en carencias en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes o en sus calificaciones, existen muchas razones para experimentar e investigar sobre la validez y relevancia de las aproximaciones innovadoras a la evaluación.

Dimensiones de la innovación

Existen muchas variables que pueden ser la base para una futura experimentación, investigación y análisis en el rediseño de la evaluación estudiantil. Cualquiera de estas variables puede ser ajustada de forma independiente, o dos o más pueden ser la base para las innovaciones. Sugiero que el modo más productivo de decidir la dirección de la innovación es, no obstante, interrogar a cada una de las variables de forma separada al principio, y tener buenas razones para desear ajustarlas antes de planificar la implementación de cualquier innovación. Las dimensiones que consideraré son el tiempo, el contenido, la elección de los métodos evaluativos, el balance entre el trabajo individual y en grupo, y el balance entre evaluación de actuaciones y evidencias. Los efectos anticipados de todos y cada uno de los ajustes deberán ser cuestionados del siguiente modo:

- ¿Cómo puede la innovación incrementar el aprendizaje asociado con la experiencia evaluativa?
- ¿Cómo puede la innovación hacer que la evaluación sea más válida? (En otras palabras, ¿cómo pueden los nuevos instrumentos o procesos evaluativos ajustarse a medir los logros directos de los estudiantes en relación a los pretendidos objetivos de aprendizaje?)
- ¿Cómo puede la innovación ser verdaderamente más innovadora?
- ¿Cómo puede la innovación dar sentido a la tarea evaluativa de los profesores de modo que implique unas calificaciones más realistas, productivas y relevantes para los alumnos?
- ¿Cómo puede la innovación reducir el hecho de que los alumnos estudien repetidamente los mismos conceptos?

A continuación, sugiero que cada una de las preguntas formuladas arriba se asocien con las siguientes dimensiones de la innovación.

El tiempo

En los programas tradicionales de educación, ha habido siempre una tendencia a concentrar las evaluaciones al final de un módulo o del curso. Aunque esto puede justificarse por ser el tiempo en el que los estudiantes deberían haber aprendido lo suficiente para estar preparados, una consecuencia es que se carga demasiado peso en unas pocas horas en vez de repartirlo a lo largo de un mes o dos. Más aún, la evaluación de las diferentes asignaturas estudiadas tiende a converger temporalmente. Esto son malas noticias para el significativo número de estudiantes que no están en su mejor momento durante este breve periodo de tiempo. A continuación formulo varias preguntas sobre cómo el tiempo puede influir en la innovación.

- ¿Es lo que se evalúa en tres horas mucho más fiable que lo que se hubiera evaluado en treinta minutos? Un examen breve, por ejemplo, ¿puede medir determinadas cosas tan bien como uno más largo?
- ¿Es la velocidad importante? ¿Cuál es el equilibrio deseable entre que los estudiantes hagan algo bien y que lo hagan bien más rápido? ¿Hasta qué punto es peligroso que forcemos a los alumnos a hacer las cosas más rápidamente, olvidándonos de lo bien que lo hubieran hecho sin esa presión? Dado que la velocidad se considera importante, ¿estamos en peligro de medir la velocidad con demasiada frecuencia?
- ¿Por qué puede justificarse un examen de tres horas? ¿Qué es lo que puede medirse en tres horas que no hubiera podido

medirse en un periodo de tiempo más breve? Existen ya buenas respuestas a estas preguntas, pero entonces deberíamos preguntarnos: ¿Con qué frecuencia necesitamos medir estas cosas? ¿Corremos el peligro de emplear mucho tiempo midiendo las mismas cosas de forma repetida?

- Las evaluaciones sumativas ¿tienen que transcurrir en las mismas semanas? Una alternativa sería utilizar módulos de diversa extensión temporal y empezar y finalizar en diferentes partes del curso. Esto al menos permitiría a los estudiantes concentrar sus energías en cada una de las evaluaciones (trabajo de curso o exámenes), en una única materia y en un tiempo concreto.
- Con el trabajo de curso, ¿cuál es el aprendizaje proporcionado en relación con el tiempo empleado? ¿Cuántas veces necesitamos que los estudiantes produzcan ensayos extensos (o informes) para demostrar que pueden hacerlo? ¿Con qué frecuencia podríamos utilizar evaluaciones de formato breve para generar un aprendizaje significativo?

Contenido

En relación con el objeto de aprendizaje, nos preguntamos:

- ¿Qué estamos tratando de evaluar? ¿Cuánto pueden recordar los estudiantes de lo que han leído? ¿Con qué nivel pueden escribir lo que recuerdan de lo que han aprendido? ¿Les resulta útil la información que se les da? ¿Cómo pueden encontrar los estudiantes su propio camino a través de toda la información disponible, y extraer la más importante?
- ¿Mide la evaluación lo que se ha aprendido, y no sólo lo que se ha enseñado? La Quality Assurance Agency enfatiza la importancia de este punto en su informe sobre la corrección de asignaturas.

- ¿Medimos lo que los estudiantes aprenden o los modos escritos de comunicar lo aprendido? Si se trata de esto último, vamos a dar una importancia sopesada a las habilidades de comunicación de los estudiantes, y vamos a asegurarnos de que no medimos las mismas habilidades con más frecuencia que la que necesitamos.
- ¿Qué contenidos estamos intentando medir? ¿Qué parte del programa se ha cubierto en las clases? ¿Qué es lo que los estudiantes deberían haber encontrado por sí mismos? ¿Cómo comunicamos a los estudiantes el programa que intentamos desarrollar? ¿Cómo les mostramos lo que buscamos en sus evaluaciones, sin que por ello pierdan su iniciativa y creatividad?
- Cuando el contenido se ha delimitado en términos de objetivos de aprendizaje, ¿hasta qué punto es apropiado el método evaluativo para medir el logro actual de los objetivos por parte de los estudiantes?

Selección de los métodos evaluativos

A lo largo de este libro se mencionan diferentes métodos evaluativos. Brown y Knight (1994) discuten una amplia variedad que va desde los exámenes escritos tradicionales, a través de muchos tipos de formatos alternativos de examen, a un abanico de alternativas que pueden ser producto del trabajo individual de los estudiantes o de su trabajo en grupo. Cada método evaluativo tiene sus ventajas y desventajas para los estudiantes.

Las siguientes preguntas pueden ser punto de partida para alcanzar una innovación en la evaluación.

- ¿Existe suficiente variedad en los métodos evaluativos que se utilizan en cada curso? ¿Permite esto que los estudiantes que no se adecúan a determinados formatos evaluativos puedan demostrar su potencial utilizando otros?
- ¿Refleja la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a cada método evaluativo, la importancia relativa de lo que se está midiendo en cada caso?
- ¿Usamos diversos métodos evaluativos para asegurarnos que no medimos las mismas cosas una y otra vez?

Balance entre trabajo en grupo e individual

Como mencioné anteriormente en este capítulo y en otros muchos lugares de este libro, los empleadores valoran las habilidades del trabajo en grupo. Es más, muchos modos de trabajo real o de desarrollo profesional implican trabajo en equipo en igual medida que el trabajo y esfuerzo individual. Tradicionalmente, la evaluación ha tendido a medir los logros individuales, no sólo porque esto es más fácil de medir de un modo «objetivo», sino porque cuando tratamos de medir el trabajo en grupo, existe el peligro de que «si lo evaluamos, probablemente no lo haremos correctamente». Planteo un par de preguntas sobre el equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo en grupo, que es posible informe algunas innovaciones en la evaluación.

- ¿Está la dificultad en preferir la evaluación individual para medir las habilidades relevantes en el trabajo de grupo? Es por ello que en las calificaciones globales del curso, los logros individuales se habrán reflejado sustancialmente. Sin embargo, sería mejor hacer un balance entre el valor del trabajo en grupo y la objetividad de algunos aspectos de la evaluación.

- ¿Existen modos de articular la colaboración entre los logros individuales y el trabajo en equipo? Por ejemplo, cuando sólo es posible medir el producto global de un trabajo en equipo, ¿puede utilizarse una presentación para hacer una estimación realista de la contribución individual al trabajo?

Balance entre actuación y evidencia (resultados)

Para lograr una evaluación realista, cualquier programa evaluativo necesita equilibrar la medida de la actuación de los estudiantes con los resultados que obtienen. Con algunos tipos de resultados, puede haber intereses sobre la autenticidad del trabajo que se evalúa. Algunos aspectos de la actuación son demasiado difíciles o consumen demasiado tiempo para tratar de medirlos directamente, y es posible que la evaluación necesite concentrarse en evidencias surgidas de la actuación. No obstante, el balance entre resultado y actuación necesita considerarse en todas las formas de evaluación. Incluso con un formato evaluativo tan familiar como son los exámenes escritos, el resultado que se evalúa se refiere tanto al aprendizaje de los estudiantes como a su actuación bajo las circunstancias de un examen. Las siguientes preguntas tratan de proporcionar algunos puntos de partida para dirigir la innovación en la evaluación hacia la necesidad de optimizar el equilibrio entre evaluar resultado y actuación.

- ¿Son apropiadas las condiciones bajo las que tiene lugar la evaluación? Por ejemplo, si la intención real es evaluar una actuación de cualquier tipo, ¿permite el método evaluativo medirla objetivamente? Y ¿son los criterios de evaluación relativos a la actuación claramente comprensibles para los estudiantes?
- ¿Se están midiendo los mismos elementos de actuación con demasiada frecuencia? Algunos aspectos de la actuación son más fáciles de medir que otros, y existe el peligro de medir los

mismos una y otra vez, mientras que no se intentan medir otros elementos (quizás más importantes). Por ejemplo, la evaluación de ensayos en los exámenes escritos refleja al menos parcialmente la capacidad de escribir un ensayo a mano (en vez de usar un procesador de textos) bajo unas condiciones de examen, y una buena actuación en esta tarea es posible que sea repetidamente premiada, y acumulativamente es posible que sea significativa para distinguir un licenciado de primera clase de otros.

- Una vez que se ha decidido que una actuación determinada es importante, ¿se mide ésta de modo que promueva el aprendizaje y proporcione un feedback entre los estudiantes? Usar la técnica de la auto-evaluación como un factor de mejora puede colaborar a una profundización del aprendizaje asociado. Usar la evaluación por los compañeros en una actuación puede llevar a una mayor credibilidad de ésta, y puede proporcionar una riqueza incrementada del feedback entre los estudiantes.

Conclusiones

Las dimensiones de la innovación que he expuesto en este capítulo son, sin duda alguna, exhaustivas. Tratan de ser indicativas, y de ilustrar sólo algunas de las posibilidades que ofrecen la innovación en la evaluación. A partir de aquí los lectores deberían encontrar sus propias razones y buscar caminos hacia una innovación en la evaluación y sus efectos en los dos factores más vitales: la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la validez de sus calificaciones.

La experiencia en la evaluación innovadora

Ha existido una considerable diversificación de métodos utilizados para evaluar el aprendizaje estudiantil en la educación universitaria a lo largo de estos últimos años. Sólo unos pocos cursos en el Reino Unido utilizan los convencionales exámenes escritos

complementados por trabajos o, en las asignaturas científicas, por trabajos de laboratorio. La diversidad de la práctica evaluativa está bien ilustrada por la investigación llevada a cabo en Escocia por el proyecto *Assessment Strategies in Scottish Higher Education (AS-SHE)* (Hounsell et al 1996). Existe un gran número de textos de varias partes del mundo que revisan prácticas de evaluación alternativas (por ejemplo Cross y Angelo 1988; Birenbaum y Dochy 1996; Brown et al. 1997). Otros autores se centran en aspectos específicos de la evaluación, tales como la autoevaluación y la evaluación por los compañeros (Boud 1995), informes (Assiter et al 1992) o tareas basadas en grupo (Thorley y Gregory 1994).

En los capítulos 1 y 8 encontramos distintos ejemplos de evaluación alternativa e innovadora. En muchos casos, se han introducido nuevas formas de evaluación debido a que muchos agentes implicados como los profesores, empresarios y cuerpos profesionales no estaban satisfechos con los métodos de evaluación convencionales. Normalmente se cree que una variedad más amplia de métodos evaluativos puede proporcionar una representación más exacta del conocimiento y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esas aproximaciones alternativas quizás sean más apropiadas a las clases de habilidades que se demandan hoy en día de los licenciados y puedan mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Brown y Knight 1994).

Es posible que nos estemos desplazando desde una cultura de la prueba a una nueva cultura evaluativa tal y como sugiere Birenbaum (1996). Uno de los principales cambios que esta autora identifica como una parte de la nueva cultura evaluativa es la integración de evaluación, aprendizaje y enseñanza, reemplazando la idea de la prueba como una función separada que tiene lugar después de la enseñanza y el aprendizaje. También percibe un cambio en el papel de los estudiantes; que son vistos como participantes activos tanto del aprendizaje como de la evaluación más que como

«víctimas» de esta última. Un mayor cambio está en la naturaleza de las tareas evaluativas que son auténticas, significativas y atractivas y que son más apropiadas para contextos realistas que los exámenes artificiales de tiempo limitado o los test de respuesta selectiva. Este resumen de los tipos de cambios que están teniendo lugar parecerá familiar a muchos lectores pero, a pesar de una considerable cantidad de actividad de desarrollo, todavía no sabemos lo suficiente sobre el uso de los métodos evaluativos innovadores en la práctica. ¿Se están cumpliendo las expectativas de integrar evaluación, enseñanza y aprendizaje, facilitando la participación activa de los estudiantes y proporcionando tareas auténticas, llenas de significado y atractivas?

El Impacto del Proyecto de Evaluación de la Northumbria Un/versity en Newcastle

El impacto provocado por el Proyecto de Evaluación de la Northumbria University es el resultado de las percepciones y el comportamiento de los estudiantes cuando experimentan nuevas formas de evaluación. Se han considerado trece casos de estudio de evaluaciones innovadoras en práctica, cubriendo una variedad de asignaturas y una variedad de métodos de evaluación tales como: proyectos individuales de investigación; autoevaluación y evaluación por los compañeros; evaluación a través de presentaciones orales; casos en grupo, proyectos de investigación y desarrollo; portafolios e informes. En cada caso, se han recogido numerosos datos de entrevistas con los profesores y con los estudiantes, de evidencias documentales y de sus observaciones. El énfasis ha estado en la entrevistas semiestructuradas con los estudiantes, adoptando una aproximación cualitativa para iluminar y entender sus percepciones y experiencias. Los resultados del proyecto es posible sirvan para iluminar lo que ocurre, desde una perspectiva estudiantil, cuando se implementan formas de evaluación innovadoras. Las citas de los estudiantes que se utilizan se extraen de los casos

de estudio e ilustran los temas que han surgido de su análisis. Las ideas surgidas es posible puedan ayudar a implementar nuevas formas de evaluación para evitar algunos errores y tomar mejores decisiones, así como resaltar las preguntas y tareas de los que valoran la eficiencia y la efectividad de la evaluación y que quizás desean considerar.

Introducir la evaluación innovadora

El modo a través del cual se introduce a los estudiantes cualquier forma de evaluación tendrá un efecto significativo en cómo lo perciban y en su comportamiento subsiguiente. Esto es válido para todos los tipos de evaluación, incluso para las «más convencionales». Por ejemplo, es un error asumir que todos los estudiantes de educación superior saben lo que constituye un buen ensayo y existe con frecuencia el caso de que los puntos de vista de los estudiantes sobre lo que se requiere en un examen difieren marcadamente de los puntos de vista de los profesores. Sin embargo, es particularmente importante introducir cuidadosamente a los estudiantes en una nueva forma de evaluación ya que la nueva aproximación puede ser menos efectiva si se ignora esta fase vital. Sin embargo, los estudiantes no siempre reciben con agrado estas aproximaciones innovadoras a la evaluación. Aunque son a menudo críticos con los métodos evaluativos convencionales, existe una seguridad en la rutina que hace que cualquier cambio pueda suponer una amenaza:

«Con las evaluaciones habituales ya sabes a qué atenerte, sabes qué nota tienes y cómo lo estás haciendo».

Sin duda, lo que más les preocupa son los posibles impactos en sus notas y en su carga de trabajo. Por ejemplo, se expresa aquí una preocupación sobre la posibilidad de notas más bajas en relación a un proyecto de grupo:

«Si tienes gente en tu grupo que no está preparada para hacer el trabajo, entonces tu nota (para este proyecto) puede ser más baja».

Los estudiantes también pueden preguntar los motivos que están detrás de la introducción de una nueva forma de evaluación y cuestionarse, si realmente trata de beneficiarles o se introduce por alguna otra razón como la reducción de costes. Una reacción posible y no infrecuente a la introducción de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros es:

«Lo que creo que tratan de hacer es reducir su carga de trabajo... para hacer otras cosas».

Sin embargo, existen razones convincentes para una innovación en la evaluación, que los estudiantes entienden y aceptan. Los estudiantes generalmente acogen bien una forma de evaluación que les parece más justa, que les permita tener una carga de trabajo razonable y que quizás se relacione con el «mundo real» midiendo lo que ellos ven como un aprendizaje genuino:

«Evalúa el nivel de conocimientos que has adquirido a largo plazo y que actualmente se aplica... Es el tipo de perfil que se exige en la empresa».

Estos puntos de vista contrastan con los puntos de vista de los estudiantes frente a «la evaluación normal» tales como los exámenes y ensayos que a menudo les parecen irrelevantes y sin sentido, que no tienen nada que ver con lo que se requiere fuera y que en el fondo, no miden el aprendizaje real:

«Todo lo que hacemos aquí, como los exámenes y eso, no son relevantes para la vida real. Los exámenes no tienen sentido, las preguntas son demasiado precisas. Nunca vas a necesitar toda esa información sin sentido».

Otros han notado similares percepciones. Hampson (1994) informó que los estudiantes contrastaban el ejercicio de una presentación oral con una evaluación normal. Una presentación oral era: «Definitivamente mucho mejor que repetir distintas preguntas del curso sobre las que nos habían preguntado mil veces antes».

Tang (1994) descubrió que los estudiantes creían que la actuación en los exámenes se debía, en una gran proporción, a la suerte y consideraba que tales exámenes no podían ser factor indicador de sus habilidades. Por todo ello, algunos estudiantes dan la bienvenida a una ampliación de los métodos evaluativos porque sienten que les proporcionarán mejores oportunidades para demostrar su aprendizaje:

«Si vienes del mundo del trabajo, los exámenes no son útiles para ti... Se adecúan para la gente que viene de la escuela, que ha sido enseñada para hacer exámenes y nada más. Estoy fuera de esa rutina».

Para otros estudiantes un cambio en las rutinas estándar de evaluación puede sumar interés y añadir motivación: «Es simplemente un recreo, un cambio de lo normal».

Un primer paso a la hora de introducir una evaluación innovadora debería ser discutir con los estudiantes cuánto les va a beneficiar. Un paso más, sería ayudarles a entender los requerimientos de la evaluación y en particular cómo será juzgada su actuación. La evaluación es un problema complejo para los estudiantes, aunque es posible que sea visto como no problemático para los profesores experimentados. Estudiantes que se encontraron con una variedad de formas de evaluación, incluyendo una estadística con autocorrección y un caso en grupo, dijeron:

«No me gustó el ejercicio porque no teníamos ni idea... no sabíamos cómo se iba a corregir. No se nos explicó con claridad... y no estábamos seguros de lo que querían o de cuánto podíamos preguntar».

Los folletos informativos son útiles pero los estudiantes a menudo necesitan una presentación más sustancial, particularmente para ayudarles a entender los criterios de evaluación (Orsmond et al 1996). Sin una comprensión de estos criterios, los estudiantes

pueden desviar sus esfuerzos y no aprender por los caminos que se pretende. Sin embargo, una comprensión profunda de los mismos significa realmente que los modos de juzgar lo que es bueno, malo o aceptable en una asignatura o área profesional, han sido internalizados y comprendidos y esto no se logra de un modo rápido y efectivo. Por ejemplo, en uno de nuestros casos de estudio (también recogido en Mowl y Pain 1995), dos profesores de geografía iniciaron un seminario en el que se usaron dos ejercicios de grupo para introducir a los alumnos en la autoevaluación y en la evaluación por los compañeros lo cual resultó ser un éxito ayudándoles a entender los criterios de evaluación. El primer ejercicio, que implicaba una tarea de corrección basada en dos ensayos breves (Brown et al. 1994), era seguido de una discusión de clase que llevaba al desarrollo de los criterios de evaluación. El segundo ejercicio requirió que los estudiantes clasificaran una serie de frases de feedback referidas a una parte de un trabajo y discutieran los grados que indicaban las frases.

Experimentar con la evaluación innovadora

Motivación y esfuerzo

La mayor ventaja de muchas formas de innovación en evaluación es que animan a los estudiantes a trabajar duro promoviendo una motivación y un interés intrínsecos a las tareas implicadas. Notamos que tal interés se incrementa en las tareas evaluativas que aparecen relevantes y llenas de significado, siendo vehículos para el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos útiles y de habilidades que a largo plazo beneficiarán a los estudiantes. La implicación personal también puede realizarse cuando los estudiantes tienen alguna elección acerca de la naturaleza de las tareas y de los modos en que pueden llevarse a cabo. Los estudiantes que llevan a cabo una variedad de proyectos como formas de evaluación hicieron comentarios como:

«Llegó a ser un proyecto personal para mí».

«Estás haciendo algo que necesitas hacer por ti mismo y eso es interesante».

«Creo (que esta evaluación) expresa mejor lo que sabes. Te da mayores oportunidades para expresar tus ideas. Puedes centrarte más en tu trabajo y realizarte en el mismo».

Sin embargo, implementando una evaluación innovadora, tal motivación necesita construirse y conservarse cuando los estudiantes se encuentran tratando con tareas desafiantes y cumpliendo demandas sobre su tiempo respecto a otras tareas. Un estudiante que formaba parte en un caso de estudio dijo:

«Fue muy estresante, un auténtico dolor de cabeza. Las tareas parecían sucederse constantemente y exigían mucho tiempo, emocional y físicamente».

Las fechas límite intermedias pueden ser vitales en las tareas que se prolongan por un periodo de tiempo, y el feedback y asesoramiento del profesor o de estudiantes compañeros puede ser de ayuda para sustentar la motivación y el interés y proporcionarles confianza:

«Sabemos que tenemos que alcanzar nuestro objetivo del día y después ya veremos (el profesor)».

«Tienes a los otros (los compañeros) para ayudarte si estás parado. Ya sabes, te pueden mostrar dónde te has equivocado».

No obstante, sería una falacia pretender que en cada caso de evaluación innovadora, cada estudiante mantuviera niveles altos de motivación. El potencial está ciertamente ahí, pero el comportamiento estudiantil es afectado por otros factores contextuales y sus habilidades resaltadas en el estudio. Por ejemplo, un estudiante comentó la cantidad de tiempo y esfuerzo que necesitó para completar un proyecto diciendo:

«Primero pensé que esto era brillante. Pero necesitas un montón de motivación... la cosa es que la mitad de nosotros solo quiere acabar... es sólo un caso de acabar el curso y pasar».

Aprendizaje auténtico y genuino

Una de las cosas que puede hacer de la evaluación innovadora un éxito es que ofrezca a los estudiantes tareas auténticas como trabajar en un contexto realista, o valorar las investigaciones individuales y la presentación de los resultados. (Véase también Capítulo 8). Los estudiantes tienden a ver este tipo de actividades como algo útil respecto a las situaciones que se pueden encontrar en la «vida real».

«Se asemeja más a la situación laboral actual. Se te da una tarea para hacer y es problema tuyo hacerla... Creo que necesitas trabajar en grupo... cuando estás en el mundo real trabajas en grupo, todos unen sus potenciales para que la cosa esté bien hecha».

Es posible que también vean las tareas de la evaluación innovadora como modos de desarrollar conocimientos y capacidades que permanecerán con ellos y que les beneficiarán a largo plazo:

«... tus habilidades son actualmente muy importantes para investigar, analizar, defender un argumento y para extraer información de una serie de datos. Este tipo de habilidades analíticas creo que son importantes en la vida diaria y aparecen más en los exámenes innovadores que en los exámenes tradicionales».

Sin embargo, a veces es difícil sustentar la autenticidad, especialmente cuando se basó en situaciones que trataban de reflejar el exterior. Entonces, los estudiantes pueden quejarse, como es el caso de este estudiante refiriéndose a una simulación de una práctica profesional:

«En el mundo empresarial se debería poder llamar y decir, mire, tengo una pregunta sobre esto. ¿Existe algún modo de que pueda venir y ayudarme?— pero no existe nada de eso».

Pueden existir conflictos más sustanciales entre los objetivos de una tarea dentro del contexto académico y en un contexto profesional. En el contexto académico, el objetivo predominante de una tarea evaluada es capacitar a los estudiantes para que aprendan y demuestren su aprendizaje, mientras que en el contexto laboral el punto principal es completar la tarea de manera exitosa. Sin embargo, una tarea que es percibida como auténtica y llena de significado por los estudiantes tiene el potencial de promover un aprendizaje genuino o enfoques profundos de aprendizaje, siendo opuesto a otra que sea vista como una tarea que hay que hacer para aprobar. Un estudiante de tecnología contrastó un examen a libro abierto con el convencional examen a libro cerrado:

«Creo que el examen a libro abierto te ayuda a aprender mejor, personalmente porque te sientas y lees lo que interesa mas que repetirlo de memoria... Me encontraba a mí mismo cuestionándome conceptos e ideas clave. En definitiva, trataba de entender la asignatura en lugar de memorizarla».

Estudiantes de otro grupo de una asignatura de humanidades hicieron los siguientes comentarios sobre un ensayo «normal», y sobre la experiencia de llevar a cabo un proyecto individual de investigación:

«A menudo con los ensayos todo lo que tienes que hacer es ir a la biblioteca, buscar en los libros relacionados con el tema y copiar los capítulos concernientes con otras palabras».

El proyecto personal de investigación, sin embargo, desarrolla capacidades que pueden ser aplicadas después:

«Esto es algo que puedes aplicar a cualquier situación. Quiero decir que lo miramos desde el punto de vista del tema específico, pero es algo que puedes aplicar a cualquier tema que estés investigando».

Control y dependencia

La evaluación innovadora a menudo implica a los estudiantes en tareas individuales e impredecibles. Esto difiere del ensayo estándar y de las preguntas de examen que son iguales para todos. Por ejemplo, los portafolios requieren que los estudiantes decidan qué evidencias incluyen para demostrar sus logros. Algunos de los proyectos e investigaciones que examinamos eran de temas elegidos por los propios estudiantes; otros no lo eran, pero se desarrollaron en diferentes direcciones dependiendo de sus enfoques individuales o de los grupos de trabajo. En todos estos casos, el nivel de control ejercido por los profesores sobre las actividades de los estudiantes era reducido. No era necesario que los estudiantes aceptaran niveles altos de independencia y responsabilidad. Así, un estudiante que participaba en un proyecto de grupo, mostrando un alto nivel de dependencia respecto del profesor, dijo: «El profesor dirá si es correcto y seguiremos con el siguiente asunto».

Otro estudiante participando en la misma tarea parecía demostrar un mayor deseo de adoptar responsabilidades, aunque todavía quería que el profesor estuviera como apoyo:

«Todos tratamos de hacerlo por nosotros mismos, lo que creo que es bueno. No sentimos al profesor todo el tiempo dando vueltas y mirando por encima de nuestros hombros aunque sabes dónde está».

Siempre hay que hacer un equilibrio en la educación universitaria entre la independencia de los estudiantes y el control del tutor. Normalmente, es el tutor quien juzga y corrige el trabajo al final. Uno de los caminos clave a través del cual los estudiantes pueden ser orientados para actuar de forma independiente y adoptar responsabilidades por sí mismos es que se les proporcione un marco y una guía dentro de los cuales puedan trabajar. Esto les capacita para ejercer una elección responsable sin preocuparse de que estén completamente «fuera de pista». Puede ser particularmente importante para

entender los criterios de evaluación y la forma en la que se otorgarán las calificaciones. Los estudiantes están así en posición de asumir un mayor control de su propia actuación. Una estudiante explicó cómo empezó a controlar su propio trabajo escrito asegurándose que había completado todos los criterios (preguntas) después de participar en un ejercicio de autoevaluación y de evaluación por los compañeros:

«Pensé sobre ello mucho más. Si hiciera un trabajo de forma normal, simplemente lo haría. Tener los criterios fue bueno porque los revisaba y pensaba: "Ahora he respondido a todas las preguntas"».

Corrección y clasificación

Parece, desde la experiencia propia de los estudiantes, que es mucho más fácil desarrollar tareas evaluativas que sean herramientas valiosas de aprendizaje y que les motiven, que corregir o clasificar dichas tareas de forma justa. En este sentido, algunos estudiantes han manifestado en relación a una tarea que era una simulación de una práctica profesional: «Creo que consigues más con el ejercicio, pero eso no se refleja en la nota».

Gibbs (1995) sugiere que cuando se introduce una nueva forma de evaluación pero no cambian los criterios, los estudiantes parecen actuar de forma diferente porque han aprendido cosas diferentes de un modo significativo. Los criterios de evaluación y de corrección necesitan adecuarse a la naturaleza de las tareas y a los logros de aprendizaje que pueden esperarse de un método particular de evaluación. Un desajuste aquí puede ser una explicación para el problema que algunas veces perciben los estudiantes. También parece ser el caso de que, cuando los estudiantes tienen una mayor conciencia de posesión y de inversión personal de las tareas evaluativas, son más propensos a quejarse si las notas no reflejan los esfuerzos y logros genuinos que consideran han hecho. En contraste, los estudiantes son menos propensos a quejarse sobre la fiabilidad de las notas otorgadas en un examen.

Todos los métodos de evaluación, incluyendo los enfoques innovadores, pueden favorecer a determinados estudiantes con ciertas habilidades. Muchos creen que los exámenes benefician a las personas que tienen buena memoria. Se considera que otras formas de evaluación ayudan a aquellos con otras cualidades, como ocurre en las exposiciones orales: «La seguridad en uno mismo ... Es algo que no puedes cambiar. Es simplemente tu comportamiento natural.»

Muchas formas innovadoras de evaluación también levantan dudas sobre la evaluación del proceso de desarrollo de un trabajo y el producto final obtenido. Los trabajos en grupo que pretenden, en parte, evaluar las capacidades de los integrantes son frecuentemente corregidas sobre la base de un producto final, como un trabajo. Un estudiante comentando la evaluación de un trabajo de investigación mediante una exposición oral señaló:

«No importa todo lo que hayas investigado, si has hecho una investigación mínima pero la presentas realmente bien, puedes hacer que suene muy bien».

Los criterios de evaluación y los esquemas de corrección que enfatizan los productos de los trabajos evaluativos pueden llevar a los estudiantes a perder oportunidades vitales de aprendizaje. En una tarea de grupo que pretendía ayudarles a desarrollar habilidades informáticas en el análisis y presentación de datos, un estudiante señaló que:

«Los menos buenos tendían a dejar a los buenos con el ordenador mientras ellos miraban sentados».

En muchos casos de evaluación innovadora, se implica a los estudiantes haciendo que se otorguen notas a través de la autoevaluación y de la evaluación por los compañeros. Esto se hace casi siempre en conjunción con la corrección del tutor y por eso sería más apropiado llamarlo co-evaluación. Sin embargo, la autoevaluación, la evaluación por los compañeros y la coevaluación no están incluidas. A menudo, las tareas evaluativas innovadoras tales como los proyectos de grupo o las exposiciones orales o los portafolios sí

se usan, pero la corrección permanece en manos del profesor, tal y como se desprende de la mayoría de los casos estudiados. Siempre que se usaba la autoevaluación, la evaluación por los compañeros o la coevaluación, existían numerosos beneficios. En primer lugar, se implicaba a los estudiantes en la autoevaluación y/o en la evaluación por los compañeros y se resaltaba el interés personal de muchos en relación a la evaluación innovadora. Los estudiantes quieren participar y ciertamente querrán saber cómo se han asignado las calificaciones. Implicarles y abrir el proceso reducirá la probabilidad de que no estén satisfechos. La autoevaluación y la evaluación por los compañeros son también congruentes con los objetivos de dar a los estudiantes mayor libertad, responsabilidad y autonomía, a los que se adhieren muchos profesores que implementan una evaluación innovadora. Sin duda, la participación activa en la corrección es un modo de desarrollar una mejor comprensión de los criterios de evaluación:

«Mejoró (con la evaluación por los compañeros) mi comprensión de cómo se hacen los juicios sobre un trabajo porque antes... pensaba que sabía lo que era un buen o mal trabajo, pero ahora me convencí de la necesidad de detallarlo más».

Saber cómo se evalúan las asignaturas es un aspecto muy importante del desarrollo académico de los estudiantes. La evaluación por los compañeros puede ser también beneficiosa porque requiere que los estudiantes se fijen en el trabajo de otros, lo que puede ampliar su repertorio de ideas y los modos de enfocar las tareas académicas: «Podías apuntar cosas que considerabas buenas para tu trabajo».

Hay que observar que algunos de estos beneficios pueden obtenerse a través de la evaluación informal, implicando a los estudiantes en el feedback y en la revisión más que en la corrección. Esto debería considerarse más apropiado si existen preocupaciones sobre cómo se califica actualmente a los estudiantes, aunque varios estudios han mostrado que los estudiantes pueden ser buenos correctores, de acuerdo con los criterios de profesores en algunas circunstancias (Boud y Falchikov 1989; Stefani 1994).

Guías para la evaluación innovadora

La evidencia de los estudiantes muestra que los beneficios de la evaluación innovadora son muy significativos. Sin embargo, no se logra siempre el máximo rendimiento. Algunas veces esto es debido a factores contextuales, pero en muchos casos los profesores pueden asegurar aún más el éxito. A continuación se proponen algunas guías útiles:

1. *Considerar cuidadosamente la carga de trabajo del estudiante.* Los estudiantes trabajarán duro en muchos casos de evaluación innovadora y es posible que empleen más tiempo en ello de lo que se cree. Muchos de nosotros tenemos una experiencia limitada del tamaño de la tarea de investigación que puede realizar razonablemente un estudiante en un período de tiempo dado, o cuánto les lleva a los estudiantes, de media, preparar una exposición oral. Esto es algo en lo que debemos aprender con la experiencia obtenida del feedback de los estudiantes.
2. *Adoptar medidas para mantener la motivación.* Fechas de entrega indicativas, guías y feedback son importantes en cualquiera de las tareas evaluativas. Aunque los estudiantes pueden encontrar interesante lo que están haciendo, todos tendemos a necesitar el empuje adicional de una fecha límite para que nos ayude a centrarnos y encontrar nuestro camino a través de las presiones existentes sobre nuestro tiempo disponible.
3. *Introducir con cuidado una nueva forma de evaluación.* Existen buenas razones para que los estudiantes acepten y se beneficien de la evaluación innovadora, pero es posible que su reacción inicial sea negativa, incluso hostil. Discutir sobre las experiencias de los estudiantes acerca de la evaluación tradicional puede proporcionarnos un buen contexto para promover una nueva forma de evaluación que supere algunas de las desventajas que los estudiantes hayan identificado.

4. *Establecer unas guías y un marco claros.* Cuando los estudiantes trabajan en tareas que no son convencionales, rutinarias o las mismas para todos, se necesita una guía clara como una red de seguridad para asegurar que no interpreten mal lo que se pretende. También los estudiantes son más capaces de actuar de forma independiente y de tomar sus propias decisiones cuando se sienten razonablemente seguros de los parámetros globales para su trabajo.
5. *Ayudar a los estudiantes a entender los criterios de evaluación.* Muchas formas de evaluación innovadora implican a los estudiantes en el proceso evaluativo, quizás como autocorrectores o como correctores de sus compañeros. En otros casos, se requerirá una mayor apertura en los criterios de evaluación y corrección. Esto es algo que será bienvenido como un beneficio potencial para el aprendizaje de los estudiantes dado que es un modo de que desarrollen su comprensión de cómo se juzga la asignatura que están estudiando y también de potenciar las capacidades evaluativas que es posible necesiten a lo largo de su vida.
6. *Prestar mucha atención a los detalles y procedimientos organizativos.* En la evaluación convencional los procedimientos tienden a estar bien establecidos. Sabemos que hacer si un estudiante se pierde un examen por alguna razón. Posiblemente estemos menos seguros sobre qué hacer si un estudiante no colabora en el trabajo de grupo necesario para completar una tarea. Es mucho más probable que la evaluación innovadora encuentre problemas porque algunos detalles prácticos sean inadecuados más que porque sea defectuosa en principio. El interés y la motivación de los estudiantes puede transformarse pronto en un desinterés cínico si la evaluación resulta poco clara o razonada en sus requerimientos.
7. *Prestar una atención particular al cómo y al porqué se otorgan las calificaciones.* Corregir nuevas formas de evaluación como proyectos de grupo, exposiciones orales o portafolios puede

presentar problemas. De nuevo, tenemos menos experiencia en corregirlos que la que tenemos en corregir las preguntas de un examen. Un peligro particular es no lograr los objetivos de la evaluación, por ejemplo, para desarrollar y evaluar capacidades de trabajo en grupo, y la forma de juzgarlos. Es mucho más fácil asignar notas por completar una tarea de grupo que por el proceso por el cual ha sido completada. De nuevo, necesitamos aprender de la experiencia sobre qué y cómo puede juzgarse razonablemente, usando el feedback de los estudiantes sobre sus experiencias e impresiones.

Las guías señaladas arriba pueden parecer desalentadoras. ¿Merece entonces la pena innovar en la evaluación? La experiencia de los estudiantes actuales sugiere que sí. Muchos de ellos encuentran las nuevas formas de evaluación, por ejemplo, las tareas basadas en la resolución de problemas, o el diseño y desarrollo de un trabajo, intrínsecamente motivadoras. Una razón de esto es que los estudiantes están más capacitados para encontrar un significado intrínseco a esas tareas que perciben tienen un sentido fuera del contexto puramente académico. Para algunos estudiantes, las formas convencionales de evaluación parecen no tener relevancia respecto a las realidades ajenas a la universidad y todas tratan de calificarles, algunas veces sobre bases arbitrarias, más que implicarles en un aprendizaje genuino. Los estudiantes aprecian las tareas evaluativas que les ayudan a desarrollar el conocimiento, las capacidades y habilidades que a su vez pueden tener y usar en otros contextos como en sus carreras subsiguientes. La evaluación que incorpora elementos de elección, quizás sobre el tema a investigar o sobre el método para enfocar una tarea de desarrollo, es también beneficiosa.

REFERENCIA:

- Brown S., Glasner, A. (2003) Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques. España

**Tradición e Innovación en la formación de
Magísteres y Doctores para el Siglo XXI.**

Signos Académicos, se editó en la
Escuela de Posgrado, siendo su Director el
Dr. Luis Rodríguez de los Ríos.
La Molina, 2014.

Correo: posgradovirtual@hotmail.com
Pagina Web: www.posgradoune.edu.pe