

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN NECESARIA

*Assessment of student learning in higher education:
A necessary reflection*

ERIKA HIMMEL K.*

Resumen

El propósito de este artículo es promover la discusión sobre la evaluación de aprendizajes en la educación superior. Para lograrlo se presentan algunas ideas sobre el concepto de evaluación de aprendizajes en la docencia en este nivel, asimismo se analizan los principales propósitos que tiene la evaluación en la educación terciaria y se efectúan algunas propuestas sobre las condiciones que requiere la evaluación para lograr buena calidad, enfatizando sobre todo el papel formativo que desempeña la evaluación en la educación terciaria.

Abstract

The aim of the paper is to promote the discussion on student learning assessment in higher education. In order to meet this objective it analyzes the concept of student learning assessment in higher education; describes the main purposes of student learning assessment and suggests some conditions for good practice for assessing student learning. The main emphasis is on the formative role of assessment in post-secondary education.

* Profesora de Matemática de la Universidad de Chile y Máster of Arts, Columbia University, NY. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Consejera del Consejo Superior de Educación.

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre la evaluación de aprendizajes en la educación superior. Aunque existe una vasta literatura acerca de la evaluación en los niveles educativos básico y medio, el tema sólo ha sido abordado en el nivel post-secundario en los últimos años. Por otra parte, parece especialmente relevante en nuestro país actualmente, pues el número de programas de formación o carreras en el nivel superior ha experimentado un crecimiento exponencial. Por ende, una cantidad cada vez mayor de personas, que sin duda tienen una calificación profesional excelente, pero que carecen de formación en docencia para la educación terciaria tienen que hacerse de la tarea de enseñar y de evaluar los aprendizajes, que se supone debieran lograr sus estudiantes. Efectivamente, muchos profesores, aun los más experimentados, a menudo están convencidos de que sus alumnos aprenden lo que tratan de enseñarles; sin embargo a menudo se enfrentan a la decepcionante realidad cuando encuentran evidencia exactamente contraria a su supuesto, al evaluar a sus alumnos. Lo cierto es que existe aprendizaje sin enseñanza, pero no debiera enseñarse sin que se produzca aprendizaje.

De esta manera, puede ser un estímulo para promover la reflexión de los docentes sobre el tema, presentar algunas ideas sobre el concepto de evaluación de aprendizajes en el contexto de la docencia en la educación superior, asimismo analizar los propósitos que tiene en dicho nivel y efectuar algunas propuestas sobre las condiciones para lograr una evaluación de buena calidad, enfatizando sobre todo el papel formativo que desempeña en este nivel de enseñanza.

Para comenzar la presente reflexión, un texto de *Alicia en el País de las Maravillas* permite construir una metáfora, que se estima relevante:

“Minino de Cheshire –empezó Alicia tímidamente, pues no estaba del todo segura de si le gustaría este tratamiento: pero el Gato no hizo más que ensanchar su sonrisa, por lo que Alicia decidió que sí le gustaba–. Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?”

–Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar –dijo el Gato.

–No me importa mucho el sitio... –dijo Alicia.

–Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes –dijo el Gato.

(Lewis Carrol, *Alicia en el País de las Maravillas*, cap. 6).

La cita de Carrol, situada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior podría interpretarse del modo siguiente:

- Si el docente no tiene claridad respecto a los objetivos que trata de lograr en sus alumnos, es insustancial la forma en que estructure su actividad docente y la metodología de enseñanza que emplee y, por ende, sólo necesita efectuar un recorrido por los contenidos de lo que enseña.
- Si los estudiantes ignoran cuáles son los aprendizajes que se espera alcancen, entonces todo lo que pueden intentar es tratar de seguir la ruta del docente y confiar en que él tiene claro lo que hace.
- A la vez, si el docente no tiene claridad acerca de los aprendizajes esperados de los alumnos, entonces tampoco importa como los evalúa.

La analogía precedente solamente tiene el propósito de destacar el estrecho vínculo que existe entre tres componentes esenciales de la docencia: los objetivos que se tratan de alcanzar mediante la formación de los estudiantes (dónde se quiere llegar), las acciones que se realizan para mediar y facilitar su logro (incluyendo los recursos y la metodología de enseñanza, esto es el camino recorrido), y la evaluación de los aprendizajes alcanzados (las metas efectivamente logradas). Estos componentes se encuentran presentes en toda actividad curricular en la educación superior. Es necesario señalar además, que las actividades curriculares se encuentran concebidas en el marco más general del perfil profesional que se aspira formar a través de un programa académico, el cual a su vez se inscribe en la misión que orienta la institución que lo ofrece. Lo que interesa en particular, en

este caso, es la evaluación, pero teniendo presente que ésta debe estar estrechamente articulada con los objetivos y el proceso de enseñanza.

El concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha sufrido notables transformaciones en las últimas dos décadas. En efecto, actualmente la evaluación en este nivel educacional se concibe como un proceso, compuesto por un número amplio de acciones diversas, orientado a comprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A la vez, implica establecer expectativas explícitas y públicas; traducidas en criterios y estándares compartidos, así como niveles de calidad para el desempeño del alumno. Comprende, también, la recolección sistemática de informaciones, el análisis e interpretación de la evidencia recogida, a fin de determinar si el rendimiento académico estudiantil se ajusta a esas expectativas y estándares. A su vez, comporta la utilización de la información resultante para documentar, explicar y mejorar el desempeño estudiantil y el docente. Cuando la evaluación se inserta eficazmente en el sistema institucional más amplio, contribuye a focalizar la atención colectiva, a revisar los supuestos de la formación y a crear una cultura académica compartida, que procura asegurar y mejorar la calidad de la educación superior.

Se señala que la evaluación es un proceso, compuesto por acciones, postulando que dichas acciones tienen como propósito contribuir, en forma permanente al aprendizaje estudiantil, con el propósito de promoverlo, de incrementar la habilidad de autoaprendizaje, mejorar su calidad estimulando la meta-cognición y motivar a los futuros graduados a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. De acuerdo a este enfoque, la evaluación tiene como eje central al sujeto que aprende y se convierte en un proceso motivador que desarrolla la autonomía, así como la capacidad de dirigir y evaluar su propio aprendizaje. Es posible afirmar, por tanto, que la evaluación de los aprendizajes es en sí misma educativa.

Cabe destacar que otro aspecto central del concepto de evaluación desarrollado es la disponibilidad de criterios y estándares, que expresan las expectativas institucionales. Se esperaría que fuesen la resultante de un proceso consensuado entre los docentes a cargo de la formación, las instancias directivas institucionales, los profesionales del área y la sociedad global más amplia (Huba y Freed, 2000). Lo anterior implica que, más allá de los principios valóricos que inspiran a la misión de cada institución, es imprescindible contar con un conjunto de criterios y estándares mínimos que caractericen a programas de la educación superior conducentes a un mismo grado o título profesional.

Desde luego, los criterios y estándares no tienen una permanencia indefinida en el tiempo, se actualizan de acuerdo a los avances que experimentan las diferentes áreas; pero tampoco puede argumentarse que, dado el progreso cada vez más rápido de la ciencia y la tecnología, resulta inútil pretender definirlos.

Los criterios y estándares se concretan parcialmente en el marco de cada una de las actividades curriculares que compone el proceso formativo y el conjunto de dichas actividades curriculares debe conformar el perfil profesional esperado en su totalidad. Cuando se alude al conjunto de las actividades curriculares, su resultado no se concibe como una simple sumatoria, sino como una agregación con múltiples interacciones, que tiene un resultado diferente a la simple suma y que corresponde tanto a los estándares comunes, como a los que la propia institución estipula, los que por cierto no pueden ser contradictorios con los primeros.

El currículo debiera exponer a los estudiantes a variadas experiencias de aprendizaje, estructuradas de un modo que permita el reforzamiento de los diferentes aprendizajes esperados y que oriente la enseñanza hacia el logro de estas metas. En esta forma, un graduado o titulado puede lograr los conocimientos, las competencias, habilidades y destrezas comunes, compartidas con los de programas de formación de una misma denominación y, otros específicos, que cons-

tituyen el sello particular que le imprime la institución (Ángelo, 1993; Walvoord, 1998; Palombo y Banta, 1999).

Es necesario, entonces, que la evaluación de aprendizajes en la educación superior en cada curso, seminario, taller u otra actividad curricular se encuentre alineada con las expectativas generales para el programa formativo en el que se encuentren insertas (estándares comunes a un mismo tipo de carrera) y, con las aspiraciones específicas que traducen los valores institucionales (sello institucional), a la vez que los criterios y estándares derivados de dichas expectativas sean concretadas en cada una de las actividades curriculares.

Por otra parte, en la propuesta inicial del concepto de evaluación también se alude a la recolección, el análisis y la interpretación de evidencias acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, que constituyen procesos básicos y medulares de la evaluación, pero en sí mismos no completan el proceso evaluativo. Si no se aplican y difunden sus resultados, el proceso resulta incompleto (González Pérez, 2001). La aplicación y difusión debiera redundar, por una parte, en un mejoramiento de los aprendizajes estudiantiles y de la docencia universitaria y, por otra, en la mejora de los programas formativos. Como puede advertirse, si bien el énfasis se sitúa en el estudiante, la evaluación de aprendizajes constituye, asimismo, un poderoso instrumento para mejorar la docencia; proporcionar información para el proceso formativo en su conjunto, permitiendo su revisión y la construcción de una visión común del cuerpo docente sobre los profesionales que se desea formar. De este modo, la evaluación de aprendizajes es, en cierto modo, multifuncional y proporciona fundamentos para la toma de decisiones acerca de cuáles son las necesidades de cambio, así como las orientaciones de la dirección que dichos cambios deben adoptar (Huba y Freed, 2000).

Propósitos de la evaluación

Desde hace ya bastante tiempo, se reconoce a la evaluación tres propósitos fundamentales: diagnóstico, formativo y sumativo. Esta

terminología respecto a los propósitos fue acuñada por primera vez por Scriven (1967), hace ya más de tres décadas en el contexto escolar. No obstante, cada uno de ellos adquiere un carácter particular en la educación superior.

El propósito de diagnosticar adquiere especial relevancia en Chile, porque la amplitud de la oferta educacional en la educación superior posibilita el ingreso de estudiantes muy heterogéneos en cuanto a sus conocimientos, habilidades y destrezas a los numerosos programas de formación. La mayor parte de estos programas han sido diseñados bajo el supuesto de una cierta homogeneidad de las competencias académicas de los alumnos que ingresan a los mismos, pero frecuentemente los requisitos de admisión son considerablemente laxos respecto dichas competencias, lo que da origen a un alumnado muy heterogéneo. En estas circunstancias, si no se somete a un diagnóstico suficientemente específico a los candidatos admitidos, se corren diversos riesgos que afectan tanto a los alumnos admitidos como a las instituciones.

En cuanto a los alumnos, aquellos que inician sus estudios en la educación superior sin contar con los aprendizajes que son requisitos indispensables para cursar con éxito su programa, pueden ocurrir dos tipos de situaciones. Algunos pueden persistir en su meta a costa de múltiples repeticiones, prolongando el tiempo de estudio mucho más allá de la duración prevista, con la consiguiente frustración personal y un costo económico para ellos o sus familias. Otros, en cambio, que tienen una baja tolerancia a la frustración, o bien no disponen de los recursos necesarios para alargar su período de estudio, terminan por desertar prematuramente.

Las instituciones por su parte, si no llevan a cabo un adecuado proceso de diagnóstico, pueden tender a rebajar los estándares, graduando profesionales que no logran el perfil profesional que definieron para la carrera, con el consiguiente desprestigio de sus egresados y la dificultad de éstos para insertarse laboralmente. Contrariamente, si no disminuyen los estándares requeridos para el perfil profesional, se exponen a altas tasas de eliminados por rendimiento académico,

exhibiendo consecuentemente muy bajas tasas de retención, lo que tampoco las prestigia.

La forma de superar los riesgos descritos es, sin duda, un acertado diagnóstico inicial, a fin de implementar las acciones remediales que permitan dotar a los estudiantes que lo requieran de las competencias necesarias para culminar con éxito los estudios postsecundarios. Aunque estas acciones representan un costo institucional agregado, éste no suele ser exagerado y reditúa en un beneficio tanto para los estudiantes como para la institución.

De la misma manera, la evaluación diagnóstica proporciona al docente las indicaciones de cómo tiene que reorientar su planificación de la actividad curricular que conduce para lograr los objetivos de la misma.

El propósito formativo tiene, a su vez, una gran importancia en la educación superior, pues a través de éste se proporciona la orientación más eficaz al aprendiz, para construir activamente su propio conocimiento. Si se acepta que el aprendizaje se logra mediante la construcción del significado, a partir de la experiencia y de las categorías derivadas de la interacción social, entonces la retroinformación que puede proporcionar el docente y los pares (coevaluación) mediante la evaluación formativa se constituye en un mecanismo altamente eficaz para el aprendizaje.

Para que la evaluación sea realmente formativa, la retroinformación debe proporcionar evidencia útil al aprendiz, que describa claramente las fortalezas y debilidades de su desempeño, requiere ser suministrada en forma oportuna y frecuente, de modo que pueda percibir manifiestamente los efectos de su esfuerzo y su progreso en el aprendizaje. Además, a través de la evaluación formativa, el alumno va adquiriendo y haciendo suyos los criterios y estándares necesarios para efectuar la autoevaluación de su desempeño y adquiriendo autonomía para dirigirlo.

El profesor, a su vez, va recibiendo la información necesaria de la evaluación formativa, la que le posibilita reflexionar sobre su que-

hacer docente y ajustarlo a las verdaderas necesidades de los estudiantes. En suma, la función formativa proporciona instancias de aprendizaje colectivo tanto a los alumnos como del docente.

La función que se ha denominado sumativa y que juzga el desempeño acumulado en cada actividad curricular y, en muchos programas de la educación superior, el desempeño al término del mismo, es eminentemente una responsabilidad profesional y social de los docentes. A través de esta función la institución certifica que el graduado o titulado ha adquirido (o no) las competencias necesarias para desempeñarse laboralmente o proseguir estudios de nivel superior, esto es, ha cumplido con éxito cada uno de los estándares definidos para la carrera. La evaluación sumativa constituye también una responsabilidad institucional y, por ende, la sociedad tiene la obligación y el derecho de pedir cuentas a la institución de la forma en que cumple con su misión. La evaluación sumativa constituye la última oportunidad de aprendizaje en cada curso, laboratorio taller, seminario o actividad de graduación y debiera ajustarse, lo más fielmente posible, a las situaciones reales con que se verá enfrentado el futuro graduado.

Asimismo, la evaluación sumativa debe ofrecer al profesor la información necesaria para revisar y mejorar las futuras actividades curriculares de la misma especie.

La evaluación sumativa no debiera ser concebida con una función de control, que es la más comúnmente atribuida a ésta, porque en este caso pierde su carácter educativo y, muy probablemente, no aporta elementos para el mejoramiento ni al alumno, ni al profesor.

Algunas propuestas orientadoras de una práctica evaluativa focalizada en el mejoramiento del aprendizaje, la enseñanza y la formación

La evaluación de los aprendizajes en la educación superior debe instalarse a partir de los valores educacionales de la institución formadora. La evaluación no es un fin en sí misma sino un medio

para el mejoramiento educacional. Su práctica efectiva, entonces, comienza y transmite una visión de los tipos de aprendizajes que una institución más valora para sus estudiantes, haciendo su mejor esfuerzo para que éstos los logren plenamente. Los valores educacionales no solamente debieran influir en la selección de las habilidades, destrezas y competencias que se evaluarán, sino también en la forma en que dicha evaluación se llevará a cabo. Cuando se omite el análisis de la misión institucional y los valores que la sustentan, la evaluación se convierte en un ejercicio de medir lo que es fácil, más que en un proceso de mejoramiento de lo que la institución verdaderamente valora¹.

Se considera que la evaluación es más efectiva si se adopta una concepción de aprendizaje multidimensional, construido e integrado, que solo puede ser manifestado por los estudiantes a través de su desempeño a lo largo del tiempo. El aprendizaje es un proceso complejo, que no solamente se expresa a través del conocimiento manifiesto de los alumnos, sino también a través de lo que son capaces de hacer con dicho conocimiento. En otros términos, la evaluación además de los conocimientos y las habilidades, revela los valores, las actitudes, los hábitos mentales y las competencias sociales que afectan tanto al éxito académico, como al desempeño más allá de las aulas de la educación terciaria. Por consiguiente, la evaluación debiera reflejar estas competencias descansando sobre un conjunto suficientemente amplio y variado de métodos que puedan recoger la complejidad (Wiggins, 1998). Esto es, los diferentes métodos debieran ser capaces de evidenciar el aprendizaje en un momento, así como de su uso a lo largo del tiempo para poner de manifiesto el cambio, el desarrollo y niveles crecientes de integración de los saberes, su uso y

¹ Adaptado de Alexander W. Astin; Trudy W. Banta; K. Patricia Cross; Elaine El-Khawas; Peter T. Ewell; Pat Hutchings; Theodore J. Marchese; Kay M. McClenney; Marcia Mentkowski; Margaret A. Miller; E. Thomas Moran; Barbara D. Wright. "9 Principles of Good Practice for Assessing Student Learning". <http://www.aahe.org/assessment/principl.htm>

aplicación. Para este propósito, las situaciones evaluativas que se proponen a los estudiantes debieran involucrar desafíos para el desempeño, al mismo tiempo que elementos de realidad y descripciones acuciosas de los niveles de desempeño que corresponden a los diferentes estándares. Este modo de enfocar la evaluación tiene como objetivo proveer un cuadro más completo y preciso del aprendizaje y, por tal motivo, proporciona fundamentos más sólidos para mejorar la experiencia educacional de los estudiantes.

Por otra parte, se considera que la evaluación cumple en mejor forma con sus propósitos, si los programas formativos tienen objetivos claros y explícitos. Como se señaló antes, la evaluación es un proceso orientado por metas, que involucra la comparación del desempeño de los alumnos con propósitos y expectativas derivadas de la misión institucional, simultáneamente con las intenciones de los docentes a través del desarrollo curricular y la consideración de las metas de los propios educandos. Objetivos claros, compartidos y alcanzables constituyen la piedra angular de todo proceso evaluativo bien focalizado y útil.

Si bien en la evaluación de aprendizajes se presta atención a los resultados alcanzados, es igualmente relevante atender a las experiencias de aprendizaje que lleva a dichos resultados. Esto es, aunque la información sobre los logros alcanzados es muy importante; la única forma de mejorar dichos resultados consiste en obtener información sobre la experiencia académica completa que suministra el currículo. De igual importancia es el proceso de enseñanza y el tipo de esfuerzo estudiantil que posibilita el logro de determinados resultados. La evaluación aporta a la comprensión de cuáles estudiantes aprenden mejor bajo qué condiciones, y proporciona evidencia que permite el mejoramiento de su aprendizaje como un todo.

Cabe señalar, además, que la contribución de las acciones evaluativas es mayor cuando éstas son frecuentes y no episódicas. El potencial de la evaluación es acumulativo. Aunque una evaluación aislada es preferible a ninguna, el mejoramiento es mejor alcanzado si ésta

consiste en una serie de actividades encadenadas a lo largo del tiempo, como ya se indicó anteriormente en el análisis de la evaluación formativa, y en el espíritu de una mejora continua.

La evaluación adquiere un valor y sentido significativo si se inicia clarificando su uso y cuando ilumina los problemas que realmente son importantes para la comunidad académica e involucra a los diferentes actores de dicha comunidad. La información evaluativa es más útil en el proceso de mejoramiento cuando se la vincula a las preocupaciones específicas de la comunidad académica, porque de esta manera los actores relevantes –profesores y alumnos– le otorgarán más credibilidad, y la considerarán más sugerente y aplicable a las decisiones que necesitan ser adoptadas. La reflexión al inicio del planeamiento de la evaluación de los aprendizajes, en el contexto más comprensivo de la programación de las actividades curriculares, acerca de uso y destino de los resultados de la propia evaluación, permite al mismo tiempo identificar quiénes son los actores que intervendrán en ella y en qué momento. De esta manera se fomenta la participación de profesores y alumnos a través de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, dando mayor oportunidad a que los resultados efectivamente sean utilizados en el mejoramiento del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación en general.

No puede dejar de mencionarse que la evaluación tiene altas posibilidades de conducir hacia la mejora, si forma parte de un conjunto más amplio de condiciones institucionales orientadas hacia el cambio. La evaluación en sí misma solo puede producir cambios menores. Su contribución únicamente puede ser significativa en instituciones en las que visiblemente se valora la tarea de lograr el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje y se trabaja persistentemente en ello. En estas instituciones el impulso para mejorar la calidad de la formación es una meta prioritaria y manifiesta del liderazgo académico; asimismo constituye un elemento central en la planificación institucional, así como en las decisiones concernientes al manejo de los recursos humanos y la asignación presupuestaria. Bajo es-

tas condiciones, los resultados de aprendizaje corresponden a una parte integral de la toma de decisiones institucionales y, por tanto, sus resultados son perentoriamente exigidos.

Las reflexiones precedentes están lejos de agotar la discusión sobre el tema analizado, pero se espera que logren el propósito de abrir un debate sobre el importante papel que desempeña la evaluación de aprendizajes, no sólo como un acuerdo entre profesor y sus alumnos, que tiene efectos sobre los demás componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación terciaria, sino también en la dimensión más amplia de la calidad de la educación superior. Esta última ha adquirido cada vez más visibilidad, particularmente desde que se ha iniciado la discusión acerca de la acreditación de carreras e instituciones de educación superior.

Referencias

- Ángelo, T.A. y K.P. Cross** (1993). *Classroom Assessment Techniques. A handbook for College Teachers*. USA, San Francisco, CA: Jossey-Bass Pub.
- Carroll, Lewis** (1998). *Alicia en el País de las Maravillas*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- González Pérez, M.** (2000). “La Evaluación del Aprendizaje: Tendencias y Reflexión”. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20 (1) 47-67.
- Huba, M. E. y J. E. Freed** (2000). *Lerner-Centered Assessment on College Campuses*. USA, Boston, MA; Allyn and Bacon.
- Scriven, M.** (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, N° 1). Chicago IL: Rand McNally.
- Palomba, C. A. y T. W. Banta** (1999). *Assessment Essentials*. USA, San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Pub.
- Wallboard, B. E. y V. J. Johnson, V. J.** (1998). *Effective Grading*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Pub.
- Wiggins, G.** (1998). *Educative Assessment*. USA, San Francisco, CA: Jossey-Bass Pub.