

## LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS.

CARLOS LATAS PÉREZ  
Universidad de Extremadura

Se puede afirmar que la evaluación del aprendizaje de los alumnos constituye, sin duda, uno de los aspectos fundamentales en el campo de la enseñanza y que tiene una influencia decisiva y directa sobre la calidad de la educación. Si esto es así, nos debe invitar a reflexionar sobre la importancia que debe darse al sistema evaluativo utilizado.

Si la evaluación del aprendizaje de los alumnos es un elemento o componente esencial del proceso instructivo, la concepción de la enseñanza universitaria y las características de su realización determinarán en gran medida la naturaleza del modelo evaluativo; pero, a su vez, el modelo de evaluación influirá decisivamente en el proceso y producto de la educación y, en consecuencia, en su calidad. De la Orden (1985, pág. 522) expresa esta idea en los siguientes términos: « *Sea cual fuere la modalidad, sistema o tipo de evaluación vigente en un contexto educacional, su influencia sobre el proceso y el producto de la educación es decisiva y afecta directa o indirectamente a su calidad* » .

Es común entre los profesores entender que los exámenes, lo que se exige y cómo se exige a los estudiantes en los exámenes, definen los objetivos reales del aprendizaje y la enseñanza. Podemos convenir que los estudiantes, en general, consideran prioritario satisfacer las exigencias de los exámenes; todo profesor conoce la capacidad de los alumnos para descubrir las características, hábitos y peculiaridades evaluadoras de los docentes y para transformar en las metas reales de su aprendizaje los conocimientos y conductas que les permitan superar con éxito las pruebas. Incluso los propios profesores, especialmente

cuando los alumnos han de someterse a exámenes externos a la propia clase o al centro, planifican y desarrollan la enseñanza en función de los criterios de tales pruebas, formulados o no expresamente.

Según este planteamiento, el modelo de comportamiento implícito en los criterios de evaluación -al constituir una expresión de lo que se espera del alumno, puesto que es lo que realmente se le exige- define de una manera efectiva los objetivos reales de la enseñanza, con independencia de lo formulado en los programas.

En consecuencia y así contemplada, la evaluación se constituye en motor y palanca del aprendizaje del alumno y, al prescribir realmente los objetivos de la educación, « determina en gran medida las características de la enseñanza y del aprendizaje, lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación y, en consecuencia, su calidad » (De la Orden, 1985, pág. 523).

### Características de la evaluación educativa

Si bien doy por sentadas las bases de entendimiento común sobre lo que es la evaluación, existen tantas formas de entender el fenómeno que, aunque parece que todos coincidimos cuando utilizamos el término evaluación, al final cabe cuestionarse si realmente todos hemos hablado de lo mismo. Por lo que considero conveniente hacer una serie de consideraciones generales que nos sirvan de marco de referencia.

*Evaluar es comparar:* cuando se evalúa se realiza tanto una *medición* (recogida de información) como una *valoración*. Una y otra dimensión cumplen funciones diferentes. A través de la medición nosotros constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. A través de la valoración realizamos una comparación entre los datos obtenidos en la medición, que reflejan el «cómo es» el aspecto a evaluar y unos determinados parámetros de referencia que reflejan bien el «cómo era» o el «cómo debería ser» dicho aspecto. Una y otra dimensiones son necesarias para que exista una buena evaluación. Sin la valoración, quedaría reducida a una simple medida descontextualizada. Sin medición, la sola valoración da pie a una opinión subjetiva, no a una evaluación.

Si se trata de comparar, es evidente que se deberá tener presente un punto de referencia, que Rodríguez Diéguez (1980) denomina «normotipo»:

1. Normotipo estadístico: la comparación se establece con respecto a un grupo de referencia, a lo que es «normal» en ese grupo. El valor que se otorga al hecho o resultado a evaluar no depende sólo de él mismo sino de su posición relativa con respecto a los otros hechos o resultados con los que se compara.
2. Normotipo de criterio: la comparación se establece con respecto a un modelo general o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado para ser valorado positivamente. Es obvio que los objetivos son el criterio principal que se utiliza en la evaluación.
3. Normotipo individualizado: los datos de la medición de un resultado, situación, producto, etc., se valoran desde la perspectiva de la evolución del sujeto que los ha realizado. Valoramos su calidad en función de las mejoras o pérdidas que un alumno ha manifestado a lo largo de un período.

*La evaluación como proceso:* Se puede decir que la evaluación es un proceso y está en un proceso. Con lo que se pretende reseñar que cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de un hecho puntual o un acto singular, sino de un conjunto de pasos que se condicionan mutuamente. Ese conjunto de fases se ordenan secuencialmente (**son un proceso**) y actúan integradamente para la obtención y análisis de la información relevante en que apoyar el juicio de valor que a su vez nos sirve de soporte para tomar decisiones. Toda evaluación contiene básicamente las siguientes fases (una secuenciación más pormenorizada de estas fases puede verse en Tenbrink, 1981):

- Recogida, síntesis y expresión de la información relevante para describir la faceta evaluada. Supone la determinación de lo que se ha de evaluar y de los procedimientos y formas de evaluación (instrumentos para obtener información).
- Establecimiento y formulación de los criterios de evaluación en los que el profesor ha de apoyar el juicio de valor respecto a las realizaciones de los alumnos.

- Determinación y clarificación de las decisiones que han de ser adoptadas como resultado de la evaluación. Es decir, fijar los usos de la evaluación o las alternativas de acción posibles. ¿Para qué evaluamos en cada caso?

Y a la vez la evaluación no es algo separado del proceso de enseñanza, no es un apéndice independiente en dicho proceso (**está en el proceso**) y tiene unas funciones específicas con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo. Aunque formalmente conceptualizada como la fase final del ciclo instructivo, está permanentemente actuando en todo el proceso. Puede, de hecho, afirmarse que toda decisión didáctica, orientadora y organizativa se apoya, implícita o explícitamente, en la evaluación. En otras palabras, la evaluación es un componente intrínseco del proceso educativo en su conjunto, en la medida en que la educación sea una actividad sistemática intencional.

**Naturaleza global y comprensiva de la evaluación:** Si admitimos que una de las funciones base de la evaluación es la de suministrar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestra pretensión debería ser que esta información sea holística o totalizadora, toda vez que los factores que afectan a los procesos y determinan la calidad de los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta, en interacción.

La evaluación debe, pues, considerar factores que hacen referencia a las condiciones iniciales del alumno, del profesor, del curriculum y del contexto, a las circunstancias previstas o inesperadas que aparecen en el desarrollo del proyecto curricular y a los resultados finales más o menos provisionales, pretendidos o secundarios.

Y no sólo deberíamos considerar que sean evaluados todos los elementos corresponsables del éxito o fracaso escolar, sino también el que sean evaluadores todos los sujetos que tienen alguna información sobre el proceso y el producto, sujetos que están implicados en el mismo proceso. El concepto de evaluación que aquí se preconiza, según Gimeno (1981), implica la necesidad de recurrir a las más variadas fuentes de información, pues sólo de este modo puede haber un acercamiento más completo a la complejidad de variables que explican los resultados. Desde este punto de vista se justificaría la participación del alumno, la coevaluación.

Difícilmente podrá llegarse a esa evaluación holística solamente a partir de la evaluación realizada por profesores. La participación del estudiante no es en este caso sólo una opción de valor, sino una necesidad reclamada por un planteamiento más comprensivo de la evaluación.

Resumiendo y de acuerdo con estas consideraciones, entiendo que la evaluación en la Universidad es o debería ser:

**Formativa:** Su objetivo es proporcionar información a profesores y alumnos y, a su vez, proporcionar bases para la corrección de deficiencias encontradas en el proceso educativo. Debe servir, pues, para reorientar y corregir las deficiencias que se han encontrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No es suficiente con detectar un error, si inmediatamente no se toman decisiones encaminadas a corregir dicho error. Por lo tanto, se orienta hacia el perfeccionamiento (de un programa, un método, un recurso...) y se entiende como un servicio que se le ofrece al alumno, al centro y a la política universitaria.

**Criterial:** La emisión de un juicio de valor sobre el rendimiento del alumno requiere que se expliciten los criterios que se utilizan para conceder ese valor. De otro modo, el proceso evaluador permanece en la penumbra, posibilitando la confusión, cuando no la arbitrariedad.

**Sistemática:** Si entendemos la evaluación como un proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre el rendimiento del alumno, en nuestro caso, con el objeto de valorarlos para tomar decisiones, es evidente que esta tarea exige una cuidadosa planificación de esos elementos que configuran el proceso. Además, esos pasos no son independientes entre sí, se condicionan unos a otros.

**Participativa:** Si entendemos que la evaluación debe ser esencialmente formativa, es necesario que quienes esperan aprender participen activamente en el proceso evaluador como parte comprometida en el aprendizaje y, además, porque es su aprendizaje lo que se trata de evaluar. Es evidente que la evaluación como aprendizaje se empobrece cuando al estudiante se le acomoda en una posición de

oidor-repetidor. La autoevaluación tiene sentido cuando se plantea y entiende como un proceso de autocrítica que genera unos hábitos de reflexión sobre la propia realidad.

### Objeto de la evaluación o qué evaluar

Se ha ido pasando de una concepción educativa, donde lo más importante era conocer, a una concepción donde prima el saber pensar, saber usar la información. En este sentido, nos encontramos con que la Universidad no ha sido capaz de desarrollar en sus estudiantes suficientemente los hábitos de saber razonar, saber relacionar las diferentes informaciones.

En términos muy generales, podemos decir que los profesores universitarios coinciden en que lo que hay que evaluar es el producto de la enseñanza, es decir, la adquisición de nuevos conocimientos, nuevos modelos de comportamiento intelectual y nuevas predisposiciones y actitudes hacia la ciencia y la cultura. También coinciden en calificar de complejo este producto. Paradójicamente, sin embargo, un gran número de profesores, que consideran complejo el resultado o producto esperado de la enseñanza universitaria, evalúan el aprendizaje de los estudiantes como si los resultados y objetivos de la enseñanza fueran simples, asignando notas y calificaciones con criterios que tienden a hipersimplificar la realidad evaluada.

Los modos prevalentes de evaluación en la Universidad ponen primeramente el énfasis en el conocimiento de contenidos esencialmente conceptuales, en la asimilación de la información acumulada y organizada por el profesor. La adquisición de estrategias de indagación y búsqueda, que constituye la esencia de una disciplina y que la mayor parte de los profesores consideran resultados esperados en la enseñanza universitaria, suele quedar relegada a un segundo plano. Sin embargo, en cualquier disciplina científica podemos identificar como elementos que la configuran no solamente hechos, conceptos y principios, sino también procedimientos que ayudan a desarrollar estrategias intelectuales para dirigir y ordenar los conocimientos con objeto de llegar a unas metas.

También se suelen reconocer como complejos los objetivos que se pretenden en la enseñanza universitaria. Es seguro que la mayoría de profesores enuncian objetivos para desarrollar actividades mentales que vayan más allá de la memorización y comprensión. Sin embargo, utilizando como referencia la clasificación que propone Bloom (1975), en la que aparecen seis categorías de objetivos (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación), el estudio realizado por Oliveros (1989) sobre las pruebas presenciales en la UNED manifiesta que las categorías superiores son las menos frecuentes en dichas pruebas, apreciándose un progresivo aumento de las categorías inferiores, especialmente la de «comprensión».

Es evidente que resulta más complicado evaluar los aspectos «productivos» que los «reproductivos». Los posibles pasos o estrategias para elaborar pruebas que tengan en cuenta tanto aspectos reproductivos como productivos (Hernández, 1989, pág. 165):

- Delimitar las principales partes de la asignatura que se quiere evaluar.
- Determinar, dentro de cada parte, las cuestiones concretas que interesa preguntar.
- Hacer, en un primer momento, las preguntas de forma directa.
- Transformar la forma directa de esas preguntas, en un segundo momento, según los objetivos «productivos» que se quieran subrayar (*extrapolación, aplicación, análisis...*) y según el instrumento a emplear (pruebas de ensayo, pruebas objetivas, microtemas, de evocación...).

### Función de la evaluación o para qué evaluar

De lo mencionado hasta aquí, puede observarse que la evaluación abarca un amplio contexto de objetivos. Generalizando, podemos afirmar que la evaluación suministra información acerca del modo en que, de hecho, se desarrolla el curriculum y se alcanzan los

objetivos propuestos. En realidad, la justificación de la evaluación en el ámbito educativo radica en el hecho de que nos permite actuar sobre elementos de las estructuras y del proceso instructivo.

En consecuencia, podemos diferenciar dos usos principales de la evaluación: la toma de diversas decisiones y recoger información sobre el estudiante para ayudarle. Entre las decisiones más importantes tomadas destacan la calificación de los estudiantes, la certificación, la titulación y acreditación académicas y la revisión de la política universitaria.

El uso predominante de la evaluación en la Universidad suele ser la puntuación y calificación de los estudiantes y es frecuente que profesores y alumnos identifiquen evaluación con calificación, olvidando la función formativa que debe tener la evaluación. La calificación es útil para seleccionar, predecir y certificar, pero su contribución a que los estudiantes comprendan la conexión entre su actividad discente y los criterios para valorar los resultados es limitada.

### Cómo evaluar

La ampliación del objeto de evaluación, la necesidad de considerar a ésta como un componente más del proceso instructivo estrechamente vinculado con el resto, han dado lugar actualmente a la necesidad de un desarrollo de los procedimientos de evaluación, tanto en lo que se refiere a la utilización de recursos alternativos a los que tradicionalmente se venían utilizando como a la forma y momento de utilización de los mismos.

La técnica o el instrumento no es más que la herramienta con la que ponemos en práctica un método de obtener, organizar, interpretar y analizar la información. Su utilización, por tanto, estará condicionada por:

- El enfoque teórico desde el que formulamos el problema que queremos resolver y las características del propio problema.

- La lógica interna de cada asignatura.
- Las disponibilidades reales con las que en cada caso nos enfrentemos al problema.

Los instrumentos utilizados en la Universidad no suelen ser muy variados. Según el estudio de Oliveros, ya citado, sobre las pruebas presenciales en la UNED, el formato de prueba más utilizado es el de «ensayo» (prueba escrita con pocas preguntas) y el menos utilizado es el de prueba objetiva (tipo test). La evaluación universitaria raramente abandona este tipo de examen para introducir otros instrumentos que aporten otro tipo de datos. Sin embargo, se ha de reconocer que la dificultad intrínseca de aplicar adecuadamente otros medios, unida a la estructura y organización de la Universidad, así como a la situación real de la enseñanza universitaria (masificación, horarios escasamente racionalizados...) no favorecen la diversificación de las actividades evaluativas.

Por consiguiente, teniendo en cuenta estos factores, me permito hacer una breve descripción de algunos instrumentos que por su uso en la Universidad considero más viables.

**Trabajos monográficos y proyectos de investigación:** Por regla general exige una iniciativa en su planificación, con la selección de los aspectos, su estructuración y ordenación; igualmente supone la búsqueda de información y aportaciones personales. Este tipo de instrumento es muy valioso para evaluar las siguientes capacidades del alumno:

- Plantear adecuadamente los sucesivos pasos de una investigación.
- Buscar y hallar la información necesaria.
- Utilizar de manera rigurosa y crítica esa información.
- Argumentar convenientemente sus conjeturas.
- Organizar y exponer con claridad sus ideas.

Los criterios para su valoración pueden ser muy variados, pero en cualquier caso deben ser *explícitos* y *públicos*, tanto para guiar al propio profesor en su calificación como para orientar al alumno en su realización.

**Las pruebas escritas o de «ensayo»:** En determinados momentos, las pruebas escritas permiten comprobar datos respecto al conocimiento de hechos, conceptos y principios. Aspectos como uso de la terminología específica, capacidad para organizar o reestructurar la información, para argumentar, llegar a conclusiones o emitir juicios pueden ser evaluados con esta técnica.

En consecuencia, estas pruebas se deberían reservar para valorar los objetivos más complejos, aquellos que implican la *asimilación* personal de las tareas, la *toma de postura* y la *valoración*, la *originalidad* del pensamiento y la *integración* de conocimientos.

Una modalidad de prueba escrita es aquella en la que se plantean «preguntas abiertas sobre datos». Consiste en plantear preguntas abiertas en torno a la información sobre un caso o hechos generalmente desconocidos por el alumno, o al menos no trabajados previamente en el aula. Esta modalidad es bastante adecuada para evaluar la *aplicación* de conceptos, y la *adquisición* y *empleo* de procedimientos.

**Pruebas objetivas de elección múltiple:** Sirven de instrumento de control del nivel de conocimientos de los alumnos. Para que esta función se pueda cumplir, deben reunir los siguientes requisitos:

- Habrán de basarse en una muestra representativa de las capacidades a las que más importancia se hayan concedido y de los contenidos objeto de aprendizaje.
- La prueba deberá contener un número de preguntas suficiente para garantizar una fiabilidad adecuada.
- Deberán contener preguntas que cubran un amplio intervalo de dificultad con un mayor número de preguntas de dificultad media.

*Valoración:*

- No permiten medir variedades de objetivos dependientes del pensar divergente o creador que correspondería a los dos últimos niveles de la taxonomía de Bloom (síntesis y evaluación).

- Dificultad en su elaboración.
- Permiten evaluar sobre una base amplia de conocimientos.
- Identifican claramente los puntos concretos no aprendidos.

*Normas para su elaboración:*

- El enunciado de la base debe ser suficientemente claro y sencillo.
- Debe evitarse la formulación negativa en la base siempre que sea posible.
- Cuando se mida la comprensión de términos, conceptos, etc., es preferible que éstos figuren en la base y la descripción o definición entre las opciones.
- El ítem contendrá una sola respuesta.
- Los distractores deben ser suficientemente aceptables y plausibles.
- Es conveniente que haya cuatro opciones, aunque en algunos casos puede ponerse tres cuando el contenido presenta dificultades para encontrar distractores aceptables.
- Se deben evitar pistas y claves verbales que ayuden a resolver el ítem.
- Se debe evitar que la respuesta sea más larga que los distractores.

*Corrección:* debe utilizarse la fórmula siguiente:

$$P = A - \frac{E}{n-1}$$

P= puntuación. A= aciertos. E= errores.

n= número de opciones.

Como consecuencia, y a fin de facilitar la tarea de corrección, se recomienda utilizar en una misma prueba el mismo número de opciones en todos los ítems.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, B. (1975): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Marfil, Alcoy.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid.
- HERNÁNDEZ, P. (1989): *Diseñar y Enseñar*. Narcea, Madrid.
- OLIVEROS, L. (1989): «Análisis de las pruebas presenciales en la UNED». *Bordón*, Vol. 41, nº 3.
- ORDEN, A. de la (1985): «Modelos de evaluación universitaria». *Revista Española de Pedagogía*, nº 169-170.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica General. Objetivos y Evaluación*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- TENBRINK, T. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea, Madrid.