

LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Erika Himmel König

Vicepresidenta del Consejo Superior de Educación, Chile.

Resumen

En este artículo, se destaca la importancia de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior. A tal efecto, se propone un enfoque del aprendizaje en este nivel educativo, mostrando que la evaluación constituye un componente esencial del mismo. Además, se aborda la generación de los criterios evaluativos, proponiéndose su clasificación en criterios lógicos, constitutivos, prescriptivos y formales. Asimismo, se examina la forma de incorporar estos criterios al trabajo académico.

El sistema de educación superior en Chile se ha expandido y diversificado durante los últimos 20 años, lo que ha contribuido a que las misiones institucionales, así como la población estudiantil atendida, sean muy diversas. No obstante, en el núcleo de la misión de cualquier institución de educación superior se encuentra el propósito de hacer que los estudiantes aprendan en forma más efectiva y eficiente de lo que éstos podrían lograr por sí mismos. En este contexto, surgen dos interrogantes centrales respecto de la calidad de la formación, a saber: ¿cuánto y qué aprenden los estudiantes? y ¿cuál es la efectividad de la enseñanza de los docentes?

La primera pregunta se orienta principalmente hacia la necesidad de obtener información sobre la calidad de los aprendizajes que adquieren los estudiantes de este nivel educativo y asimismo, hacia la necesidad de proporcionarles retroinformación sobre los logros alcanzados.

La segunda interrogante, en cambio, está vinculada con la calidad de la enseñanza, lo que constituye una dimensión clave en el mejoramiento de la calidad de los programas de formación terciaria.

Durante las actividades curriculares, la evaluación permite obtener respuestas directas a ambas preguntas. En efecto, la evaluación en el aula es un componente consustancial al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que proporciona información a los estudiantes acerca de sus progresos en el aprendizaje y a la vez -dado que la evaluación es diseñada y analizada por los docentes- entrega a estos últimos los elementos de análisis necesarios para juzgar la eficacia de la docencia impartida. Ciertamente, el aprendizaje puede ocurrir sin que medie la enseñanza, y en ocasiones, aun a pesar de ésta, pero en cambio, no existe una docencia efectiva en ausencia del aprendizaje. Es un hecho común que los profesores de educación superior supongan que sus estudiantes aprenden lo que ellos tratan de enseñarles, pero a menudo encuentran evidencias decepcionantes, al examinar los resultados de las evaluaciones, comprobando que éstos no han aprendido de acuerdo con sus expectativas. Cuando los docentes advierten la brecha entre sus expectativas de aprendizaje y lo realmente aprendido por los alumnos, puede ser demasiado tarde para remediar los vacíos detectados. A fin de evitar este desconcierto, tanto los docentes como los docentes requieren formas más apropiadas y dinámicas para monitorear el aprendizaje durante los períodos académicos. Ello implica, entre otras cosas, que la evaluación no puede constituirse en una actividad episódica, que tiene lugar una o dos veces durante el transcurso de una actividad curricular, sino que debiera organizarse como una acción frecuente. Sólo de esta manera la evaluación se transforma en una herramienta que promueve el crecimiento personal de los estudiantes, evitando que se constituya en la simple asignación de calificaciones. Es conveniente, entonces, enfocar la evaluación como un juicio de valor acerca del trabajo académico de los alumnos, juicio que debe expresar una comparación entre la información obtenida a partir del desempeño del estudiante y uno o más criterios de excelencia, de modo que sea posible orientar tanto el trabajo del alumno, como el del profesor.

Aunque existe una vasta literatura sobre el aprendizaje escolar, el tema del aprendizaje en el nivel terciario no ha sido abordado con la misma frecuencia. En efecto, en el nivel superior, los estudiantes ya tienen la experiencia de un ciclo de escolarización de al menos 12 años, y su desarrollo cognoscitivo corresponde a una etapa avanzada. Por otra parte, el principal propósito de la educación superior consiste

en lograr la formación de personas con un alto grado de excelencia en un campo profesional o área del conocimiento, de modo que puedan ejercer liderazgo en su futuro ámbito de acción. Esto no supone solamente la mera acumulación de conocimientos factuales, sino el desarrollo de procesos cognoscitivos superiores a través de la comprensión de teorías, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, que son habilidades que favorecen el discernimiento en situaciones complejas y dinámicamente cambiantes. A la vez, comprende el desarrollo de habilidades personales e interpersonales que permitan al futuro egresado desenvolverse en la compleja red de relaciones que exige el ejercicio profesional o académico. Por lo tanto, pocas personas podrían poner en duda que el aprendizaje académico exige estrategias complejas para lograr metas también complejas (Sadler, 1983).

Con el propósito de simplificar el análisis, se hará una distinción entre medios (estrategias) y fines (metas), la que por cierto, es arbitraria, pues por ejemplo, una argumentación bien estructurada (fin) puede ser el resultado de una reflexión sistemática (medio), pero a su vez la argumentación (medio) puede desarrollarse a partir de una tesis más general (fin).

Se puede concebir una meta u objetivo como simple, si los criterios para constatar su logro son unos pocos y sencillos de formular y comprender. Una estrategia se considera simple cuando involucra una secuencia de pasos directos, los que incluso pueden llegar a automatizarse. Por ejemplo, el ajuste de una función matemática a un conjunto de datos empíricos y su interpretación, puede ser considerado como una estrategia y un objetivo simple. La estrategia es simple, pues todos los pasos que involucra el ajuste de una función matemática se encuentran claramente establecidos y el proceso se halla implementando prácticamente cualquier paquete computacional. Aunque la interpretación de los resultados requiera una comprensión de los datos y resultados estadísticos, ésta suele ser estandarizada. Así, la apreciación del logro de esta meta puede efectuarse con objetividad, ya que los criterios para apreciar cuán correctos son el procedimiento y la interpretación, son claros para el docente y el alumno.

En cambio, una meta u objetivo es complejo, cuando requiere criterios de logro múltiples, muchas veces interrelacionados, con un grado alto de abstracción, lo que dificulta su especificación. Una estrategia compleja conlleva etapas que exigen una secuencia de procesos decisionales, que posiblemente ofrecen varios cursos de acción, ya sea porque el contexto en que tienen lugar es dinámico -demandando, por ende, estrategias adaptativas-, o bien, porque los diversos caminos posibles conducen a resultados o productos aceptables, aunque no idénticos. Por ejemplo, si el objetivo es la optimización de un proceso de producción industrial, se requieren estrategias analíticas altamente complejas. En este caso, los criterios para juzgar el logro no sólo demandan la comprobación de la forma en que se lleva a cabo dicha optimización -que ya es un criterio complejo en sí-, sino también, exige el análisis de sensibilidad de dicha optimización con respecto a los cambios probables derivados de variaciones en los diversos parámetros. Los objetivos que comprenden habilidades sociales, centrales a muchos programas de formación, resultan aún más complejos.

En la educación superior, la enseñanza de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades, el aprendizaje comprende, en su mayor parte, metas complejas, por lo que debiera abordarse más directamente el papel central que juega en la evaluación de éstas.

Al respecto, existe bastante acuerdo de que el aprendizaje tiene lugar cuando la persona sabe lo que debe lograr, busca las estrategias para obtener este logro, y puede estimar el progreso que hace hacia la consecución del objetivo propiamente tal (Angelo y Cross, 1993, y Palombo y Banta, 1999). Por consiguiente, los tres componentes del aprendizaje que pueden reconocerse son: el direccional (objetivo), el algorítmico (estrategia) y el evaluativo (progreso). El componente direccional se refiere a la comprensión y atención hacia el objetivo que se quiere alcanzar; el algorítmico dice relación con la búsqueda y aplicación de estrategias para lograr el objetivo, y el evaluativo comprende la estimación de la discrepancia entre un estado de logro alcanzado y la meta deseada. De lo anterior se desprende que la atención consciente hacia las metas regula las estrategias, promueve la autoevaluación, y por lo tanto, contribuye activamente al aprendizaje. Se destaca aquí la importancia de los objetivos de aprendizaje, los que aun si son vagos, pueden proporcionar la suficiente dirección en las primeras etapas formativas.

Bajo condiciones óptimas, el conocimiento de lo que es la excelencia en un campo determinado se produce en forma progresiva y emerge a partir de una serie de operaciones cognoscitivas que interactúan entre sí, como son los procesos, los resultados, los criterios y los juicios de calidad externos. Si las condiciones son más imperfectas, la comprensión del objetivo permanece estática y no se clarifica a través del tiempo. Diversos estudios se han revelado que aquellos estudiantes que tienen conciencia de los componentes del aprendizaje, lo experimentan como propio, como un cambio en su manera de entender los fenómenos; en cambio, los que no poseen esta conciencia sienten que su aprendizaje es algo externo, que se produce en forma independiente de ellos mismos. Se puede señalar, además, que durante el proceso de aprendizaje, la atención se mueve libremente entre los aspectos direccionales, algorítmicos y evaluativos. Asimismo, la cantidad de tiempo dedicado a cada componente depende principalmente de la naturaleza del objetivo, el estilo de aprendizaje del sujeto, y su nivel de desarrollo.

Los estudiantes pueden dirigir y reorientar su propio aprendizaje, sólo cuando saben lo que constituye un buen desempeño (conocen los criterios de excelencia), son capaces de estimar su propio nivel de desempeño y pueden comparar éste con los criterios. La práctica evaluativa con frecuencia se centra exclusivamente en la determinación del nivel de logro, lo que constituye una condición necesaria, pero no suficiente. El alumno no sólo requiere conocer la información de lo que ha logrado, sino que además necesita saber cómo y por qué se logra un determinado nivel.

Esto plantea una doble misión para el docente; por un lado, debe ayudar al alumno a desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para alcanzar el máximo nivel de aprendizaje, y por otro, debe facilitar la comprensión de los criterios con que se juzgará el mismo. Es en el desarrollo de criterios de excelencia donde la evaluación juega un papel fundamental, pues a través de ésta, el docente va formando la concepción de excelencia en sus alumnos.

Aun cuando la excelencia o calidad de un determinado desempeño a menudo pueden ser reconocidas, la dificultad reside en la delimitación conceptual de la misma; no obstante, después de un reconocimiento global del valor de algo, generalmente es posible -a través del análisis- identificar los principios operativos o elementos comunes que explican tal valoración. En otros términos, con frecuencia los criterios de valoración son emergentes. El principio de "emergencia" resulta aplicable, independientemente del ámbito de las evaluaciones, esto es, tanto si concierne al aprendizaje del conocimiento científico y técnico, como al dominio estético y al ámbito

social. La identificación de los criterios en forma heurística es una tarea permanente para los docentes, ya que puede servir para proporcionar un fundamento objetivable para la evaluación. Por otra parte, los criterios son susceptibles de ser transmitidos y enriquecidos, tanto con los alumnos, como con otros docentes.

De acuerdo con este criterio de "emergencia", no es posible especificar siempre con anticipación todos los criterios que se podrían emplear en la valoración del trabajo académico. Ningún listado puede ser explicitado exhaustivamente desde la partida, pero ello no significa que no sea factible enumerar, o definir al menos, algunos principios, pudiendo surgir otros a partir de la evaluación misma. Esto último promueve la originalidad y la creatividad, dejando abierta la posibilidad de que en muchos casos, los criterios surjan del trabajo de los propios alumnos.

De acuerdo con lo expresado, no es absolutamente esencial que docentes y alumnos compartan idénticos criterios valorativos de calidad, pero es razonable esperar que se produzca entre ellos un cierto consenso básico.

Utilizando las ideas de Sadler (1983), pueden reconocerse cuatro clases de criterios: lógicos, constitutivos, prescriptivos y formales.

Los criterios lógicos, aunque no son estrictamente universales, son aplicables a la mayoría de las disciplinas y se refieren a los esquemas de razonamiento válidos. Los juicios valorativos basados en criterios lógicos son fácilmente comprobables, pues poseen reglas bastante precisas y sus conclusiones son replicables. En este contexto, se mencionan, a modo de ejemplo, los supuestos falsos, las inferencias lícitas, las consecuencias lógicas y las deducciones metódicas.

Un criterio lógico no admite que el razonamiento sea errado, aunque conduzca a la conclusión correcta, y por lo tanto, no acepta diferentes niveles, exigiendo un juicio global, que clasifique el trabajo estudiantil como errado o correcto.

Los criterios constitutivos son los característicos de una disciplina determinada y sirven para delimitarla y definirla. Tienen su origen en el consenso entre los miembros que se desempeñan en un área del conocimiento, y se refieren a los conceptos, las categorías de análisis y las metodologías válidas. Por ejemplo, los criterios constitutivos de la historia permiten distinguir claramente esta disciplina de la ciencia política, de la literatura o del periodismo. Los significados de la evidencia especifican la objetividad del análisis, las características de la explicación, de la verificación y de la interpretación histórica. Regulan las formas en que pueden ser usadas las fuentes y la manera en que deben ser tratadas las discrepancias entre ellas. No obstante, puede haber diferencias de enfoque entre distintos historiadores y los criterios mismos pueden evolucionar a través del tiempo.

A diferencia de los criterios lógicos, los constitutivos pueden dar origen a un juicio evaluativo que exprese un determinado nivel de excelencia. De este modo, una postura filosófica o estética puede ser definida de una manera más o menos apropiada, que es un juicio que admite grados o niveles, dependiendo de los criterios evaluativos en que se base.

Los criterios prescriptivos son transversales a diversas disciplinas, al igual que los criterios lógicos, pero a diferencia de éstos, conforman rasgos existenciales, presentes en casos particulares. Constituyen la naturaleza común subyacente a proposiciones normativas referentes a la originalidad, la coherencia o la comprensión.

Constituyen un tipo de criterios que pueden ser identificados sólo a través de la experiencia con casos particulares, esto es, con ejemplos, pues cualquier intento de definirlos puede caer en la circularidad. Son muy útiles para reconocer instancias de excelencia, pero no pueden ser empleados para generarlas. Por lo mismo, también son subjetivos y presentan niveles de corrección que resultan de una ordenación de los desempeños académicos juzgados globalmente y a la vez, acuerdo con características o rasgos determinados.

Por último, los criterios formales emergen de las convenciones aceptadas a partir de la práctica y se encuentran expresados en forma de códigos. Se incluyen entre éstos las reglas de ortografía y de puntuación, así como las convenciones acerca de ciertas simbologías y nomenclaturas.

Por último, cabe señalar que estos criterios presentan similitud con los criterios lógicos, pues se refieren a hechos empíricos del rendimiento, y por lo tanto, los errores o la ausencia de conformación a estos criterios son fácilmente reconocible. Análogamente, tampoco se pueden distinguir grados o niveles de acierto en cada caso particular.

Es posible que las categorías descritas no sean exhaustivas, pero permiten el análisis de la mayor parte de las situaciones de evaluación.

Como se ha señalado, los criterios de evaluación son un aspecto central, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, evidenciando la necesidad de un compromiso académico decidido en torno a esta labor. En algunas ocasiones, estos criterios emergen directamente de la naturaleza de la tarea solicitada al alumno, implicando, por lo tanto, una clara definición de ésta, la que a su vez, es precisada a través de los criterios de valoración. Por ende, un aspecto clave de la docencia vinculado con la evaluación es la comunicación explícita de las características del trabajo académico que han de realizar los alumnos, así como de los criterios que servirán para juzgarlo.

Existen al menos dos formas de abordar la comunicación de los criterios evaluativos. Por una parte, se pueden presentar ejemplos a los estudiantes de trabajos excelentes y deficientes, con sus respectivas evaluaciones, cuyo análisis contribuirá a clarificar los criterios. Por otra parte, es posible hacer participar a los estudiantes en la evaluación de los trabajos de sus pares (coevaluación), así como los suyos propios, mediante la autoevaluación. Ambos enfoques les permitirán desarrollar la capacidad de estimación de la calidad de su propio trabajo, construyéndose así un concepto de excelencia en los alumnos, lo que sin duda aportará tanto a la efectividad, como a la eficiencia del trabajo académico.

El proceso descrito tiene lugar en la medida en que los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar su desempeño, recibir información acerca del mismo, conocer los criterios de mérito y la naturaleza de sus deficiencias, todo lo cual les ofrecerá además, la oportunidad de corregirlas. Asimismo, el profesor tiene la oportunidad de revisar su enseñanza, a la luz de las evaluaciones de sus alumnos. Si bien el ciclo sugerido, no garantiza la transferencia de una área a otra, al menos incrementa la probabilidad de que así ocurra y constituyendo la esencia misma de la evaluación educativa.

Como se ha reseñado, la evaluación de los diferentes tipos de aprendizaje ofrece la posibilidad de apoyar y retroalimentar el trabajo académico, imprimiendo una orientación al aprendizaje y a la enseñanza.

Bibliografía

Angelo, T.A. y K. P. Cross, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, San Francisco, Ca., Jossey Bass Publishers, 1993.

Palombo, A. C. y T.W. Banta, *Assessment Essentials*, San Francisco, Ca., Jossey Bass Publishers, 1999.

Sadler, D., "Evaluation and the Improvement of Academic Learning", *Journal of Higher Education*, 1983, pp. 60-79.