
La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior?

Formative assessment: Utopia of Higher Education?

Cristina Canabal García*
Benjamín Castro Martín**

Recibido: 8-6-2012
Aceptado: 30-7-2012

Resumen

La presente reflexión surge como conclusión de un proceso de investigación relativo a la evaluación de los aprendizajes iniciado hace algunos años, y que se ha mantenido hasta la actualidad por el interés que genera la evaluación de los aprendizajes en nuestro grupo de investigación, integrado por profesorado de la Universidad de Alcalá y de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros así como por alumnas egresadas de la UAH. En su origen se encontraba la intención de profundizar en las concepciones que subyacen en las prácticas de evaluación que el profesorado pone en marcha de cara a lograr propuestas formativas apoyadas en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). En dicho contexto nos planteamos interrogantes que dieran respuesta a los dilemas a los que los/as docentes nos enfrentamos en el día a día de nuestras aulas, y dificultan el desarrollo de propuestas de evaluación formativa: la evaluación supone «el corazón» de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ello es importante que cambiemos nuestras concepciones y usos respecto a ella logrando superar la evaluación entendida como control para llegar a propuestas de la evaluación concebidas como parte de los procesos de aprendizaje tanto de los/as estudiantes como de los/as docentes.

Palabras clave:

Educación Superior, evaluación formativa, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The following reflection has arisen as a result of the research into learning assessment initiated some years ago by our research group within the teaching staff at Alcalá University and Cardenal Cisneros College, as well as a number of UAH graduate students. Thanks to their interest and dedication the research has been continuously updated to the present day. Originally the purpose of this reflection was to look at the underlying concepts behind the assessment practices that teaching staff set up in order to achieve the educational aims of the European Higher Education Area framework (EHEA). Within this context we put forward a number of questions that would give answers to the day-to-day dilemmas that teachers face in their classrooms, and that make the development of educational assessment difficult: 'Assessment is meant to be at the heart of learning and teaching processes' and this is why it is so important that we change our conceptions and use of it. We need to overcome the idea that assessment means control. It is necessary for both students and teaching staff to see assessment as part of the learning process.

Key words:

Higher education, formative assessment, teaching-learning process.

*Universidad de Alcalá
cristina.canabal@uah.es

**Escuela Universitaria Cardenal Cisneros
benjamín.castro@cardenalcisneros.es

1. Introducción

En la universidad la evaluación ejerce una función de clasificación y selección incluso antes del ingreso de los estudiantes en la Educación Superior, que deben superar las pruebas de acceso alejadas de cualquier intención formativa. El cambio en las concepciones de enseñanza y aprendizaje que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ofrece, requiere la necesidad de modificar tanto las estrategias metodológicas como las concepciones sobre la evaluación (Canabal, Urquizu e Iborra, 2008). Desde esta nueva perspectiva que implica centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, la evaluación requiere seguir dicho enfoque basado en el aprendizaje y a su vez debe transformarse la idea tradicional sobre evaluación como calificación del rendimiento (Grupo de investigación FIT, 2009)¹.

Pero ese es uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la Educación Superior. A la evaluación le falta credibilidad en aspectos como su carácter formativo, y surge el miedo o incertidumbre respecto a lo que ella representa, por lo que corre el riesgo de perder su poder de transformación, limitándose únicamente a lo que nos encontramos continuamente en las prácticas evaluativas: es vista como un simple instrumento de medición, una herramienta de rendición de cuentas, que sirve principalmente para realizar comparaciones (Álvarez Méndez, 2008).

2. De la evaluación como calificación a la evaluación como aprendizaje

En Educación Superior la evaluación es considerada una calificación numérica extraída a partir de la suma de las partes (de los resultados cuantitativos extraídos a través de diferentes pruebas o herramientas de evaluación) o de una única prueba, por lo que la evaluación asume un rol clasificador, de medición, de selección, etc. A pesar de los cambios en los Planes de Estudio Universitarios a nivel de metodología, organización temporal, de contenidos y como consecuencia de los sistemas evaluativos, el examen sigue teniendo un fuerte arraigo en la cultura educativa, como ocurre en otros niveles educativos, lo que puede deberse a la calificación. No es que reneguemos de algo que está normativamente impuesto, sino que entendemos que la imposición exclusivamente

¹ Grupo de investigación 'Formar, Indagar, Transformar (FIT), coordinado por Leonor Margalef, registrado con la referencia CCSS2007/F13 en el registro de grupos de investigación de la Universidad de Alcalá. Recuperado el 28 de mayo de 2012 en: http://www.uah.es/investigacion/INVESTIGACION/docs/Grupos/CC_Sociales.pdf
Página web del grupo de investigación. Recuperado el 28 de mayo de 2012 en: <http://www2.uah.es/fit/programa2.htm>

de una calificación es interpretable como la culminación de unos aprendizajes, y como señala Álvarez Méndez (2008) ¿por qué darlos por concluidos? En la enseñanza los logros no pueden entenderse como estados terminales, no son productos acabados que se consiguen sin más (Bauman, 2007; Stenhouse, 1987), quedando la evaluación entendida como una mera «calificación» y dirigida a sus consecuencias de exclusión, selección y clasificación. Esta perspectiva queda muy lejos de la evaluación entendida como actividad crítica de aprendizaje (Canabal y Margalef, 2010) por tanto exenta de facilitar la información que posibilite atender a los estudiantes, generar distintos tipos de aprendizaje, proporcionar feedback a tiempo, despertar el interés, estimular la creatividad, en suma, generar habilidades para seguir aprendiendo.

Por un lado con el EEES se complica la comprobación y cuantificación de los aprendizajes que no se puede limitar a un examen final. Ello hace necesario cambiar tanto los tipos como los procedimientos de evaluación ya que surgen otros aspectos a considerar, en cuanto a competencias complejas, que requieren reelaborar los instrumentos de evaluación. Estos cambios generan tensiones en la práctica docente en Educación Superior tanto en el profesorado como en el alumnado tal y como señalaba una de las profesoras participantes en la investigación inicial «si para el profesor todo esto genera confusión e incertidumbre, en el caso de los alumnos se transforma en caos.»

Por otra parte la evaluación formativa todavía se encuentra más cerca de la teoría que de la práctica. No existe la concepción de evaluación como proceso que forma al alumnado al tiempo que al profesorado como oportunidad de aprendizaje que permite que se cometan errores y se aprenda de ellos, se exploren y averigüen posibles vías para un desarrollo cognitivo y afectivo, individual y grupal, etc.

Desde una perspectiva crítica evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar. Quien evalúa quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado; quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados (Álvarez Méndez, 2001; Margalef, 2008). Pero esta concepción aún no está interiorizada y construida en las prácticas educativas y, por lo tanto, evaluativas del profesorado. Muchas de las prácticas se inclinan hacia el control y la medición, por lo que no se adecuan a la evaluación formativa.

Estas prácticas evaluativas «tradicionales» ¿a qué se deben? ¿qué es lo que hace que el profesorado no avance hacia la evaluación formativa? ¿dónde queda la retroalimentación? ¿y el aprendizaje significativo? Por un lado la evaluación se concibe dentro del conjunto de la planificación docente, pero no en la línea lógica del proceso de enseñanza aprendizaje,

porque la enseñanza se entiende como la mera «transmisión de conocimientos» unidireccional, del docente al estudiante, y como señala Álvarez Méndez (2001) el primero solicita al segundo que le responda a preguntas sobre lo que ha contado, para a partir de ahí saber si ha aprendido o no. En este sentido la evaluación es un elemento curricular más que no tiene una relación directa con el resto de elementos del currículum. Todo esto implica el uso indiscriminado del examen como herramienta única de evaluación, lo cual moviliza un «aprendizaje estratégico»² y no un aprendizaje profundo.

Debemos ir en búsqueda del sentido e implicaciones de la evaluación formativa y el cambio curricular que supone la innovación evaluativa. En esta línea Gimeno (2011: 45) nos señala que para que este cambio sea posible debemos incorporar el significado pedagógico del concepto evaluación planteándonos qué es valorar y ello «choca con la pretensión declarada de objetividad, tal como se entiende en las pruebas objetivas [y supone] considerar que evaluar es recoger información acerca del proceso de aprendizaje, para luego integrarla en una dinámica que permita tomar conciencia de cómo discurre ese proceso». En función de la conceptualización de la evaluación que cada uno tenemos, se desarrollarán las prácticas docentes y se determinarán los fines que le concedemos de cara al alumnado, pues no olvidemos que la evaluación condiciona el aprendizaje y que las prácticas evaluativas señalan las formas de aprender de los/as estudiantes.

Dichas prácticas de evaluación, generadas a partir de las concepciones del profesorado, derivan en algunos contrasentidos presentes en muchos de los procesos de evaluación desarrollados en las aulas. Entre ellos podemos destacar entender la evaluación como medición en lugar de como oportunidad de aprendizaje, centrarla en un aprendizaje repetitivo en lugar de en el aprendizaje comprensivo, entender la evaluación continua como fragmentación, inquietarse por la objetividad en lugar de cuidar la no arbitrariedad, restringir la posibilidad de participación de los/as estudiantes o centrar el debate en los instrumentos en lugar de en las finalidades de la evaluación (Canabal, 2011a). Todo ello nos aleja del camino hacia una auténtica evaluación formativa.

La evaluación formativa debe ser una evaluación triangulada, multidimensional, que permita obtener información del aprendizaje y de la evolución del alumnado desde diferentes perspectivas (profesorado, el propio alumno/a y los/as compañeros/as), mediante la triangulación de métodos y procedimientos (proyectos, actividades, pruebas escritas, etc.) y la de evaluadores (si son varios los/as docentes que participan en la materia en concreto).

² El aprendizaje estratégico hace referencia a la preocupación del alumno/a en averiguar qué clase de preguntas puede plantear el/la docente en un examen sobre la capacidad de razonar con conceptos e información, contrastar, analizar, etc. En definitiva «estudiar para aprobar» (Ken Bain, 2004).

Es muy importante implementar propuestas de evaluación, por tanto, seleccionar tipos e instrumentos de evaluación y elaborar criterios de evaluación y de calificación que sean coherentes con el tipo de aprendizajes que queremos promover y las competencias que pretendemos desarrollar. Por ello surge la necesidad de incorporar procedimientos de evaluación que podemos denominar innovadores, en la medida en que su uso no está muy extendido, que promuevan el trabajo autónomo, la implicación y el aprendizaje activo y colaborativo, incorporándolos a los procesos de enseñanza-aprendizaje como fuente de aprendizaje.

Algunos de esos procedimientos para fomentar la evaluación formativa son:

- **Autoevaluación:** promueve la implicación de los/as estudiantes en su evaluación, quienes realizan una descripción y análisis de lo que han aprendido, lo que les ayuda a desarrollar habilidades personales de evaluación y metacognición.
- **Evaluación por los compañeros (co-evaluación):** los/as estudiantes evalúan a otros/as compañeros/as proporcionando feedback a sus pares.
- **Evaluación basada en los grupos:** ayuda a los/as estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales y a construir un aprendizaje cooperativo.
- **Negociación o contratos de aprendizaje:** los/as estudiantes participan en el progreso de sus aprendizajes, planifican acciones y tareas de acuerdo a sus conocimientos previos, experiencias, intereses y necesidades, mostrando lo que han aprendido.

De este modo se incorpora al alumnado como otra fuente de información, para ir más allá de la recabada por el profesorado, aspecto que abordaremos más adelante.

3. Del dicho al hecho

En el artículo 1.3 de la Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes de la Universidad de Alcalá (2011)³ se recoge la «evaluación continua (...) entendida como herramienta de corresponsabilidad educativa y (...) que informa al estudiante sobre el progreso de su aprendizaje». Pero en la práctica la dificultad radica en que dicha normativa se traduce en una distribución de calificaciones recogidas mediante

³ Aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de marzo de 2011. Recuperado el 28 de mayo de 2012 en: http://www2.uah.es/ice/FP/documentos/Normativa_evaluacion.pdf

distintas pruebas y ejercicios que se traducen en una nota final, muchas a veces a modo de media, ya sea aritmética o ponderada y esto más que evaluación continua es una evaluación fragmentada en la que el momento de evaluación se separa del momento de aprender.

El deseo de llevarla a cabo y la práctica real muestran una gran distancia, ya que a pesar de la diversidad de procedimientos de evaluación que se describen en comunicaciones presentadas a congresos y jornadas, en las guías docentes de las asignaturas y módulos de las titulaciones de Grado, etc., dichos relatos revelan usos inadecuados: mientras la terminología empleada se ajusta a los principios de la evaluación formativa las experiencias narradas suponen una distorsión de los mismos ya que al llevarlos a las aulas se centran en el control y no tanto en sus posibilidades de cara al desarrollo de los aprendizajes. No basta con aplicar determinados principios o utilizar ciertos instrumentos sino que se requiere ser fiel a su fundamentación y justificación de partida que va más allá de aspectos técnicos.

Por ello debemos poner en marcha estrategias holísticas, como las carpetas de aprendizaje, los proyectos cooperativos, el estudio de casos, las simulaciones, etc., que fomentan una evaluación continua centrada en la valoración del desarrollo de las competencias (adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, capacidades, destrezas, aptitudes, habilidades, actitudes) durante todo el proceso de aprendizaje. Unas competencias que son complejas, que requieren la utilización de diversos procedimientos, y que nos recuerdan que «no basta sólo con evaluar lo que el(la) estudiante conoce, define y recuerda, sino que también deben evaluarse sus habilidades cognitivas, lo que comprende, relaciona, integra, contrasta y transfiere» (Canabal, 2011b: 37).

Las concepciones que el profesorado tiene interiorizadas generan un debate interno ante aquello que no se había interiorizado y que debería llevarse a la práctica (Grupo de investigación FIT, 2009). En definitiva, se ve cierta tensión entre la realidad y lo ideal, ideal hacia el que no se tiende porque existen resistencias. No basta con que el profesorado asuma las nuevas teorías curriculares, debe transferirlas y adaptarlas a la realidad práctica y su conocimiento, para lograr una transformación en la acción y no seguir con el hieratismo. Para ello es necesario que el/la docente sea investigador/a en la acción, que vaya indagando sobre su propia práctica, en su propio contexto y realidad. Porque como señalan Cochran Smith y Lytle (2002: 50) «cuando los profesores se convierten en investigadores, asumen el control de sus clases y de sus vidas profesionales desafían las visiones tradicionales del profesorado y ofrecen pruebas de que la educación puede reformarse desde dentro».

Es necesario equivocarse para mejorar y sobre todo para superar esas resistencias y obstáculos, porque como dijo el director de cine Woody Allen «si no te equivocas de vez en cuando, es que no lo intentas».

4. El papel del alumnado

Álvarez Méndez (2008) señala que a día de hoy no se sabe muy bien qué es lo que hay que evaluar si conocimientos o competencias ¿qué es lo que debe adquirir el estudiante? En las explicaciones no está claro, pero en la práctica, todavía, es más complicado de diferenciar. En este sentido, la «evaluación por competencias» exige ampliar el objeto de evaluación y por supuesto los sujetos que se evalúan.

En la práctica se cae en «desarrollos evaluativos convencionales» centrados exclusivamente en la heteroevaluación. Se desaprovecha la oportunidad de poner en marcha procesos que fomenten la autonomía del alumnado y el aprendizaje compartido/colaborativo, pasando por alto u omitiendo instrumentos de auto y co-evaluación ¿por qué? ¿quizá por desconocimiento? Como señalamos hace algún tiempo en otro trabajo hay que dirigir las estrategias didácticas hacia la potenciación de la autonomía del alumnado, en consonancia con los créditos ECTS y la implicación en procesos de reflexión que permitan iniciar un cambio hacia un modelo educativo universitario que esté al servicio del aprendizaje, lo que conlleva no solamente al alumnado, sino al profesorado (Canabal, 2007). Incluso en los casos en los que se utilizan instrumentos de autoevaluación se emplean para comparar a estudiantes más que para identificar sus fortalezas y reforzarlas.

La retroalimentación continua y la toma de conciencia sobre la práctica y lo aprendido son oportunidades que debemos aprovechar, así como la generación de vínculos más cercanos entre docentes y estudiantes, ya que cuanto mayor sea la relación, mayor será el aprendizaje por ambas partes (Canabal y Margalef, 2010: 20).

Respecto al cambio del rol del profesorado ante los «nuevos» sistemas de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, los de evaluación, el alumnado debe asumir otra serie de funciones, no únicamente «busto receptor acrítico de información» que realiza un aprendizaje memorístico, nada significativo, que debe mostrar en un momento puntual mediante una única prueba: el examen. Debe ser uno de los agentes principales y lograr un co-protagonismo con el profesorado comenzando a ser partícipe del proceso en cuanto a la negociación de los procedimientos y sistemas de evaluación.

Todo ello ayudaría a superar la desconfianza surgida hacia el alumnado que se percibe como únicamente interesado en su propio beneficio y en aprobar la asignatura e ir superando los créditos de los Planes de Estudio y no tanto en aprender y lograr el máximo desarrollo de las competencias implicadas en la Titulación. Y puede que sea así, pues los propios docentes dan valor a la superación de ciertas pruebas más allá de valorar los aprendizajes que han podido evidenciar mediante otros procedimientos o en otros momentos, pero si el profesorado comparte la responsabilidad con el alumnado, si se negocian los criterios y procedimientos de evaluación, dicha actitud puede cambiar.

La negociación y reformulación de los criterios de evaluación supone otro obstáculo hacia el camino de la evaluación formativa, pero si la evaluación tiene que ser formativa ¿por qué no negociar los criterios de evaluación con el alumnado o diseñar esos criterios entre todos los implicados en el proceso? Como señalan Hargreaves, Earl y otros (2001: 73) «hay que tener en cuenta la voz del alumno en el proceso de evaluación».

Tal y como demuestran las investigaciones llevadas a cabo por Rudduck y Flutter (2007) considerar la opinión del alumnado es muy importante para hacer que los docentes modifiquen la percepción de sus capacidades y en consecuencia cambien su práctica, su forma de relacionarse y su forma de evaluarles. En este sentido, aún falta mucho camino por recorrer para «dejar que hablen los alumnos pero también para saber escucharlos». Desde la perspectiva constructivista se argumenta que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje y del que aprende, y que por lo tanto, una buena enseñanza lleva a un buen aprendizaje, lo que desemboca en una buena evaluación. Esto conlleva que el profesorado no debe limitarse a observar y evaluar, sino que debe implicarse con los estudiantes, de modo que, a medida que éstos van aprendiendo los docentes deben ir planteándoles nuevas preguntas, corrigiendo errores, alentando su razonamiento, etc. Por eso, una buena evaluación hace una buena actividad de enseñanza y, por lo tanto, hace buena la actividad de aprender (Álvarez Méndez, 2001). De ahí que el trato y las relaciones entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes deben regirse por el respeto, en condiciones de igualdad, sin menoscabo de sus respectivos papeles que les son propios. Es necesario fomentar las discusiones argumentadas y la tolerancia ante el que discrepa (Canabal y García, 2011a: 2).

A su vez es necesario el cambio en la relación docente-estudiante, pasando de ser una acción unidireccional que proporciona unos diálogos verticales, a relaciones horizontales donde todos tienen responsabilidades. Un ejemplo de ello sería la negociación y consenso en los criterios y procedimientos de evaluación. La autoevaluación, como ya se ha señalado, es una herramienta de auto-aprendizaje y de reflexión por parte del estudiante hacia su propio proceso, esta herramienta está infravalorada, precisamente por cierto temor

a que el alumnado no sea sincero con su propio proceso. Este tipo de evaluación no debe utilizarse de forma aislada ni ha de traducirse en un único instrumento, sino que debe entenderse como una herramienta más insertada en el proceso evaluativo. Si se desestima su uso la evaluación se convierte en un instrumento de poder y como indican Martínez Torregrosa, Gil y Martínez (2003) se crea una circularidad en la que se enseña y se estudia para los exámenes, no siendo la evaluación un instrumento que impulse el aprendizaje y la enseñanza mejorada, sino la dueña de la enseñanza y el aprendizaje, condicionándola y condicionando a sus agentes.

Por ello debemos diseñar entornos de aprendizaje que fomenten el desarrollo de la capacidad y la actitud para hablar de nuestros/as estudiantes, que pongan en tela de juicio el poder, las jerarquías y desigualdades presentes en nuestras aulas, y reconozcan la diversidad como valor. Nos parece fundamental generar contextos que permitan identificar expectativas y fomentar esta capacidad de hablar, entendiendo la curiosidad como actitud, valorando la implicación y la confianza en la intención de promover aprendizajes basados en la indagación (Canabal y García, 2011b).

5. La formación e innovación docente: ¿asignaturas pendientes?

Los criterios de evaluación suponen uno de los pilares fundamentales en los que se basa y se apoya el sistema de evaluación, el problema surge cuando no se entiende qué son y la finalidad que tienen. Dichos criterios aseguran la transparencia en el proceso, destacan las dimensiones, objetivos y principios a los que se otorga valor y son una clara referencia para el alumnado, el profesorado y la institución. Pero en muchas ocasiones se traducen en una distribución porcentual de la calificación confundiéndolos con los criterios de calificación e incluso con los procedimientos, las estrategias o las herramientas que se utilicen.

Otro error que se suele cometerse es confundir los criterios de evaluación con objetivos concretos o resultados, en el sentido de servir como medida directa de comprobación, es decir, de si hubo o no aprendizaje. La consecuencia de esto ha sido la obsesión por encontrar una evaluación exacta, de cada parte de un examen o prueba de evaluación, con el fin de obtener un dato cuantitativo supuestamente objetivo y concreto. En cambio los criterios de evaluación lo que permiten es orientar del proceso evaluativo a modo de principios que ayudan a emitir juicios de valor sin arbitrariedades, sobre la base del aprendizaje y el proceso, de la realidad que se ha observado pero sin traducción directa en puntos. Para eso están diseñados, para describir y emitir juicios de valor formativos.

Por todo ello consideramos que los criterios de evaluación son conceptos que no forman parte del saber práctico del profesorado y, por lo tanto, no están incorporados en su práctica docente, lo que demuestra el hecho de que en muchas ocasiones están recogidos en las guías docentes de las asignaturas pero no tienen correlación con otros elementos curriculares como las competencias.

El profesorado muestra reticencias ante sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales que se traducen en cierta inseguridad e incertidumbre cuando tienen que ponerlos en marcha. Como señala Kushner (2002) el profesorado se aferra a lo que sabe y huye de aquello que no sabe. Por eso es necesaria la formación en la evaluación de los aprendizajes así como generar contextos de desarrollo profesional en los que poder reflexionar sobre ella, haciendo consciente a los/as docentes de que la incertidumbre es inherente a los procesos de cambio, así como los procesos de transición y descoloque que preceden a los de reorganización y familiarización con los nuevos planteamientos. En definitiva, necesita una apropiación por parte del profesorado y generar dicha apropiación en el alumnado. Imbernón (2005: 73) señala que la formación «ha de generar modalidades que ayuden al profesorado a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla o construirla de nuevo». Por eso, uno de los puntos fundamentales es que el/la docente encuentre respuestas a esas preguntas que se hace una vez inmerso/a en un proceso formativo u otras que, más enmarcadas dentro del proceso de evaluación surgen, como ¿cuáles son las mejores formas de evaluar en un enfoque centrado en el aprendizaje? ¿debemos reemplazar los métodos tradicionales? ¿hay que sustituir los exámenes tradicionales? ¿hacemos evaluación continua o calificaciones parciales a lo largo del curso?

Uno de los aspectos fundamentales, por los comenzar es tratar de cambiar la noción de enseñanza superando la concepción que la describe como la mera «transmisión de conceptos o conocimientos» ya que la percepción que se tenga sobre la práctica docente influye en la concepción que existe sobre el aprendizaje. Ello obliga al profesorado a plantearse interrogantes como: ¿debe ser el alumnado una «esponja» que absorba todo el conocimiento que se transmite en las clases? o ¿debemos considerar los procesos de reconstrucción del conocimiento y la experiencia de nuestros estudiantes?

Como señala Margalef (2008) desde los distintos enfoques sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje surgen diferentes maneras de evaluar lo que sugiere que la evaluación es el aspecto más vulnerable de la práctica docente y el que demanda más formación, por lo que resulta el elemento más difícil en el que introducir la innovación. Y esto puede ser debido a que es necesario un cambio interno en el rol de docente.

Por ello es fundamental «generar comunidades de prácticas en las que a través de actividades de introspección e identificación de fortalezas y debilidades, así como amenazas y oportunidades que ofrece el contexto en el que se desenvuelven, los/as docentes adquieran consciencia sobre su propia práctica, la expliciten, la cuestionen, compartan sus reflexiones y las enriquezcan como integrantes de una comunidad que aprende» (Canabal y García, 2012: 221). La generación de estos procesos colaborativos y reflexivos en el profesorado están íntimamente vinculados con el nivel de compromiso asumido. De por sí la innovación, los cambios de estrategias o de prácticas no resultan nada sencillas, la necesidad de asumir un compromiso personal consigo mismo y con otros tampoco lo es, especialmente en la evaluación, puesto que la evaluación formativa requiere una gran cantidad de tiempo para poder realizar un seguimiento exhaustivo de cada alumno, pero ¿dónde queda la satisfacción por el «trabajo» bien hecho?

A su vez entran en juego otros factores que se relacionan con los intereses y las motivaciones que el profesorado tenga. McClelland (1973; 1987) habla de tres tipos de motivaciones y de la necesidad del equilibrio entre las tres para cualquier actividad de la vida: la motivación de logro (que se refiere a los procesos que nos ayudan a orientarnos a conseguir cosas), el posicionamiento⁴ (que hace referencia al significado de una situación, su relevancia e impacto), y la afiliación (que supone una orientación a lo que sentimos en relación con nosotros mismo y los demás). La necesidad de equilibrio entre ellas, desarrollado posteriormente por McWhirter (2000), es un punto importante a tener en cuenta de cara a la implantación de innovaciones en educación ya que se relaciona directamente con los compromisos que asuma el profesorado consigo mismo, con los alumnos y con los procesos educativos.

Respecto a la evaluación el profesorado debería equilibrar las tres motivaciones, porque si el logro es que el alumnado aprenda con la evaluación, el/la docente se siente mejor realizando un trabajo formativo y continuo de retroalimentación y de enseñanza (afiliación), para un aprendizaje significativo del alumnado, y es significativo para él/ella, para mejorar su práctica docente (posicionamiento).

6. Superando las resistencias

Como señala Kegan (2003:157) «la manera en que queremos que cambien mañana depende de nuestra forma de pensar hoy» y para ello el profesorado debe superar sus resistencias.

⁴ El posicionamiento fue llamado «motivación de poder» por McClelland (1973), pero después McWhirter (2000) lo modificó debido a la complejidad que esta motivación conllevaba.

Una de las más reiteradas hace referencia al tiempo que requiere realizar la evaluación formativa, pero no únicamente para el seguimiento individualizado y la lectura y revisión de trabajos de una manera continua por parte del profesorado sino también por parte del alumnado a la hora de realizar esas tareas. Para superar esta barrera es necesario partir de procesos más pautados que permitan ir delegando en el alumnado progresivamente, considerando a la vez factores como el tiempo de maduración requerido para el uso de estrategias prácticamente desconocidas, tanto por parte del alumnado como del profesorado (Canabal, 2006).

Otra de las resistencias más comunes es el elevado número de personas por clase o por grupo, en relación a un seguimiento más individualizado y continuado. Este punto se relaciona con el tiempo y se convierte en un «círculo vicioso»: cuanto más alumnado más tiempo requerido, pues se sigue viendo como único responsable del proceso de evaluación al profesorado, que se centra en el control. Para ello sería valioso un cambio de rol de los agentes implicados, y por lo tanto un cambio en la percepción de las herramientas en relación con el tiempo que se emplea para ello. También es necesario contar con las oportunidades que nos ofrece la coordinación docente en cuanto a revisar los posibles solapamientos en la solicitud de tareas, la posibilidad que implica plantear propuestas o proyectos de trabajo interdisciplinares que permitan desarrollar competencias implicadas en varias asignaturas, etc (García y Canabal, 2012).

El miedo a la subjetividad en la evaluación está patente y genera una resistencia importante ante la implantación de sistemas de evaluación no tradicionales. La evaluación es entendida, como ya se ha comentado, como una prueba de adquisición de conocimiento, como calificación, y esto se asocia a la objetividad. Entender la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje es complicado si no se cambia la concepción de aprendizaje porque no se obtienen resultados tangibles y cuantitativos que den puntuaciones directas, supuestamente rigurosas y objetivas (Shaw, 2003). A su vez se sigue asociando de manera errónea la objetividad con la justicia y la equidad, y en muchas ocasiones se vincula la evaluación cualitativa con una evaluación no objetiva, y por tanto, injusticia, pero como señala Álvarez Méndez (2001; 2008) se puede llegar a ser «objetivamente injusto» y si no ¿por qué hacer que el alumno se lo juegue todo en un examen o gran parte de su proceso en una prueba supuestamente objetiva?

Como señala Margalef (2011: 15) es necesario superar mitos como «todo tiempo pasado fue mejor» o «si yo aprendí así por qué cambiar», aunque las situaciones y el contexto no sean todo lo favorables que deberían. Nos queda mucho camino por recorrer, pues el reconocimiento de la docencia y la innovación aún no ha llegado al nivel, por ejemplo, de la investigación; persiste el aislamiento y la soledad que aún sienten muchos docentes o

las sospechas hacia el cambio; continua la escasa cultura de colaboración, especialmente con otros profesores y profesoras que conciben la docencia de otro modo; a todo ello podemos sumar la resistencia de algunos/as estudiantes que no comprenden el sentido de algunos cambios. Por todo lo cual se hace algo más difícil caminar en pos del aprendizaje centrado en el alumnado, en la motivación y la promoción de un aprendizaje comprensivo, significativo, crítico y autónomo así como poner en marcha propuestas auténticas de evaluación formativa.

En relación al aprendizaje centrado en el alumno, por tanto, autónomo, es necesario generar contextos educativos en los que exista una trayectoria gradual que vaya de un marco más pautado, a un espacio de mayor libertad y autonomía. Ello nunca debe suponer la intención de propiciar situaciones de subordinación en los/as estudiantes ni, en la situación opuesta, dejar que caminen solos en la intención de desarrollar sus aprendizajes sin facilitar dicho proceso, ya que abandonar a nuestros/as estudiantes a su suerte ante multitud de referencias bibliográficas o lanzarles a realizar proyectos de un excesivo nivel de complejidad no suponen, sin más, propuesta didácticas que fomenten la autonomía (Canabal, 2011a).

Puede que como docentes no hayamos avanzado hasta conseguir manejar un sistema de evaluación formativa, puede que no hayamos terminado de entender la esencia de este tipo de evaluación alternativa a la tradicional, incluso lo más probable es que permanezcan las resistencias hacia esa nueva práctica. Pero hemos dado, quizás, el paso más importante, que es reflexionar y ser conscientes de que existe algo diferente que puede ayudar a mejorar la práctica. Se han iniciado debates internos que parten del intento de justificar las prácticas tradicionales que permiten que empecemos a ser conscientes de que esas contradicciones, y esas resistencias comienzan a ser una posibilidad de cambio (Margalef, 2008), aunque haya, todavía, barreras difíciles de superar y concepciones que impiden ver más allá de la evaluación como clasificación, control, castigo o premio.

Asumir nuevas propuestas en el ámbito evaluativo no es sencillo, ya que en el momento que se genera ese debate interno se toma conciencia de esas contradicciones, se genera incertidumbre, pero esa posibilidad de cambio del que hablábamos puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje, en una reconstrucción de ideas y creencias sobre lo que es evaluar, sobre la propia práctica y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje de una enseñanza centrada en competencias, en Gimeno, J. (comp.), A. I. Pérez; J. B. Martínez; J. Torres; F. Angulo y J. M. Álvarez, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 207-233. Madrid: Morata.
- Bain, K (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Bauman, X. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa: Barcelona.
- Canabal, C. (2007). El valor de las carpetas de aprendizaje en la formación docente, en L. Margalef y E. Torné (coords.), *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*, pp. 73-86. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Canabal, C. (2011a). Paradojas y dilemas en la evaluación de competencia, en F. Labrador y R. Santero (coords.), *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*, pp.79-93. Madrid: Dykinson.
- Canabal, C. (2011b). Relaciones educativas y aprendizaje autónomo: ¿cuidamos el componente afectivo? en *V Encuentro sobre Calidad en la Educación Superior 2010. Los estudiantes: protagonistas del aprendizaje en el EEES*, Hoyo de Manzanares, 11 de noviembre, pp. 30-40.
- Canabal, C. y García, M. D. (2011a). La innovación en la enseñanza universitaria en el marco europeo de Educación Superior: un reto inaplazable, *Cuestiones de Fisioterapia. Revista Universitaria de Información e Investigación en Fisioterapia*, Sevilla, vol. 40, nº 1, pp. 1-2.
- Canabal, C. y García, M. D. (2011b). ¿Dejamos hablar a los estudiantes? en C. Canabal y M. D. García (dirs.), *La creación de espacios comunes de aprendizaje: experiencias de innovación*, pp 5-24, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Alcalá de Henares.
- Canabal, C. y García, M. D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente, *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 215-235. Recuperado el 28 de mayo de 2012 en: <http://redaberta.usc.es/redu>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2010). Sistemas de evaluación innovadores e integrados: factores de riesgo y de éxito, en L. Margalef y C. Canabal (dirs.), *Innovar en la enseñanza universitaria*, pp. 15-22, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Canabal, C.; Urquiza, C. A. e Iborra, A. (2008). La evaluación por competencias: un reto en las universidades, en *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, Valencia, UPV, 29 al 31 de noviembre, pp. 1-11.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro y fuera. Profesores que investigan*. Madrid: Akal.
- García, M. D. y Canabal, C. (2012). La coordinación docente en educación superior: una propuesta de cambio, en M. D. García y C. Canabal (dirs.), *Aproximaciones a la coordinación docente: hacia el cambio en la cultura universitaria*, pp. 10-17, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Grupo de investigación FIT –Formar, Indagar y Transformar– (2009). *Informe final del proyecto: Sistemas integrados de evaluación por competencias para la sociedad del conocimiento en la Educación Superior* (UAH/HUM/2075). Documento inédito.
- Gimeno, J. (2011). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? en J. B. Martínez (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Kegan, R. (2003). *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Madrid, Desclée de Brouwer.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Margalef, L. (2008). *El proceso de evaluación: estrategias, procedimientos y criterios*. Alcalá de Henares. Alcalá de Henares: Dirección de Formación del Profesorado Universitario. Documento inédito.
- Margalef, L. (2011). Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *Pulso*, 34, 11-28.
- Martínez Torregrosa, J., Gil, D. y Martínez Sebastián, B. (2003). La universidad como nivel privilegiado para un aprendizaje como investigación orientada, en C. Monereo y J. L. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D.C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: University Press.
- McWhirter, J. (2000). Remodelling NLP. Part Six. Understanding Change. *Rapport*, 48, 1-16.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.