

La aportación de las Tic a la mejora de los procesos de evaluación formativa en el ámbito universitario

Itxaro Latasa

Santiago Palacios

Ainhoa Ezeiza

Karle Olalde

PALABRAS CLAVE: Tic; evaluación formativa; educación superior

EJE TEMÁTICO: Procesos de enseñanza-aprendizaje basados en las nuevas tecnologías y servicios Web

La incorporación de las Tic en la docencia universitaria se está produciendo en paralelo al proceso de transformación del modelo educativo de la formación superior. No se trata de una mera convergencia temporal sino de dos procesos de profunda transformación que deben apoyarse mutuamente y generar sinergias. El resultado es un escenario extremadamente complejo en el que es preciso identificar prioridades y elegir los recursos y herramientas necesarias. En este contexto, las Tic, por su potencial para el aprendizaje interactivo y colaborativo, pueden convertirse en herramientas esenciales para la transformación del modelo educativo universitario.

Inscrita en este complejo escenario, la comunicación presenta los resultados de la utilización de las Tic como herramienta y estrategia para la implantación de procedimientos de evaluación del aprendizaje acordes a los principios del nuevo modelo formativo de la educación superior. Las experiencias, realizadas en varias asignaturas de la titulación de Geografía, han servido también para detectar algunos obstáculos y dificultades que comprometen el logro de la transformación en curso y que requieren, en muchos casos, una respuesta por parte de la institución universitaria.

INTRODUCCIÓN

Los cambios en el sistema universitario, derivados de la convergencia europea en materia de educación superior, y la introducción de las Tic en las aulas universitarias constituyen las señales visibles de la profunda transformación que se pretende realizar en el modelo educativo y en la institución universitaria en general. Hablamos en términos de pretensiones y no de realizaciones porque, pese a que ya están en marcha las nuevas titulaciones adaptadas a los planes de convergencia y las Tic son una realidad en las aulas, nada de lo que se ha hecho hasta ahora constituye garantía del cambio profundo que se promete. El hecho, por ejemplo, de que ahora los profesores estén

obligados a incluir en sus programas de estudio un listado de competencias o el que utilicen las Tic en su docencia no impide que en las aulas se siga practicando el modelo tradicional de enseñanza. Como manifestaba Rafael casado en 2006, las estrategias de cambio que están llevando la mayor parte de las universidades, tanto en lo tecnológico como en lo pedagógico, siguen ancladas a las formas tradicionales de hacer y entender las cosas.

Uno de los ámbitos en los que tanto el discurso como los cambios introducidos son claramente insuficientes es el de la evaluación de los aprendizajes. El discurso oficial sobre el nuevo paradigma educativo, que está plagado de alusiones a la necesidad de desplazar el núcleo de la actividad didáctica de la enseñanza al aprendizaje y de abandonar la vieja metodología docente, presta escasa atención a las cuestiones sobre la evaluación. Si al modelo pedagógico tradicional se le achacaba el error de suponer *que los estudiantes aprenden en la medida en que el profesor habla o avanza en el temario*, (Feito Alonso, 2006) al modelo pedagógico que subyace a la reforma se le podría achacar el supuesto, también erróneo, de que la reducción de la docencia magistral y la incorporación de las Tic van a suponer un cambio profundo en los modelos de enseñanza-aprendizaje.

LA VERDADERA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede considerar uno de los temas centrales de la literatura especializada. Su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la necesidad de modificar determinadas concepciones y prácticas habituales todavía a la hora de evaluar el aprendizaje de los alumnos justifica, sin duda, buena parte del énfasis que recibe este tema. Bordas y Cabrera son elocuentes al respecto:

Nadie duda que el aprendizaje es el núcleo de la acción educativa. Como se refleja en diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. (Bordas y Cabrera, 2001, 25)

La concepción de la evaluación ha sufrido una profunda transformación en las últimas décadas. De una evaluación entendida y practicada con el único fin de obtener la calificación de los alumnos, hemos pasado a una evaluación entendida como herramienta y recurso fundamental para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Evaluar se entiende ahora como una actividad destinada a conocer la evolución de los alumnos, a diagnosticar para ayudarles más y mejor.

Desde esta nueva perspectiva de la evaluación se rechaza la práctica, tan extendida en los ámbitos universitarios, consistente en realizar una única evaluación del aprendizaje al final del curso y con fines exclusivamente calificadores. Incluso si se realizan varias evaluaciones a lo largo de un curso, el objetivo sigue siendo el de poner una nota y no el de utilizar la evaluación como herramienta para el aprendizaje. Una prueba del auge que está tomando esta nueva concepción de la evaluación nos la proporciona Víctor López (2006), que ha recopilado una larga lista de referencias a los autores que rechazan y critican abiertamente la obsesión calificadora del sistema educativo.

El problema de la obsesión calificadora reside en la concepción reduccionista de la evaluación que lleva aparejada y no en el hecho de acumular más o menos notas para componer la calificación de los alumnos. De hecho, la práctica reiterada del proceso evaluador como sinónimo del proceso calificador le ha dado carta de naturaleza. Aunque anecdótico, resulta significativo un comentario de Víctor López (2006) según el cual los alumnos se extrañan mucho cuando se les devuelve el trabajo evaluado sin calificación

Aunque las demandas de cambio con respecto a la evaluación encuentran su hueco en el movimiento actual de reforma de los modelos educativos, se han incorporado al mismo, incomprensiblemente, con cierto retraso. Ha habido un desfase importante entre el impulso renovador que ha afectado a los objetivos de la educación (formar en competencias) o las metodologías docentes y el que afecta a la evaluación. A propósito de este desfase, Bordas y Cabrera (2001) destacan la facilidad con la que han llegado a los centros educativos las innovaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje o los recursos didácticos, frente a lo que ocurre con las innovaciones en el ámbito de la evaluación. Tanto es así que *podemos hallar en las aulas de centros educativos y de formación estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales*. (Bordas y Cabrera, 2001, 25) Esto les lleva a realizar una reflexión muy sugerente que pone en entredicho el verdadero alcance de la reforma en curso: *¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud?*

Sirva esta breve introducción al tema de la evaluación para plantear dos de las cuestiones que consideramos centrales respecto al tema:

- ¿Cómo debe ser un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Dicho de otro modo, ¿en qué consiste una verdadera evaluación formativa?
- ¿De qué forma se puede abordar el cambio de concepciones y prácticas en torno a la evaluación que todavía reinan en las aulas universitarias?

Es evidente que ninguna de las dos preguntas tiene una respuesta sencilla y estamos muy lejos de poder ofrecer aquí una respuesta. Nuestra aportación al respecto se detallará más adelante, al explicar las condiciones que estimamos necesarias para poder llevar a cabo una evaluación formativa.

Por otro lado, queremos expresar nuestro convencimiento de que el camino para avanzar pasa por el reconocimiento de un principio fundamental: la transformación en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes no puede ser una cuestión individual sino que exige un fuerte compromiso institucional. Debe ser la institución universitaria la que tome la responsabilidad, apoye el cambio y proporcione los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Este convencimiento nos lleva a sumarnos a la *Declaración pública conjunta de la red de evaluación formativa acerca de la importancia y peso de la evaluación formativa en el futuro de la enseñanza universitaria* que realizó en septiembre de 2009 la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria:

La evaluación formativa es una vía capaz de responder a los retos a los que se enfrenta la Universidad española. La evaluación constituye una responsabilidad que supera las materias y asignaturas y alcanza el compromiso institucional de los órganos universitarios. Sólo a través de modelos coherentes de evaluación con los fines formativos declarados por las universidades se hace posible alcanzar a la persona que aprende. Constituye un desenfoco institucional concebir la evaluación como algo reducido a un asunto de la docencia de las asignaturas y no como una estrategia más global y con traslado social.

[Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. Segovia, 18 de septiembre de 2009) <http://www3.uva.es/proyectosg/congreso2009/conclusiones-mesas.pdf>

LAS TIC EN LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE GEOGRAFÍA

Como profesores de Universidad del País Vasco (UPV/EHU), hace ya varios años que hemos incorporado las TIC en la docencia de nuestras asignaturas. Dentro de un proceso de ensayo y error, de aprendizaje en el uso didáctico de las TIC, lo más costoso ha sido construir un marco teórico básico, que actuara a modo de hipótesis, sobre la relación

concreta entre educación y Tic y que sirviera de base para diseñar los programas docentes. Era necesario definir, desde una nueva perspectiva, diferentes cuestiones relacionadas con nuestra práctica docente, con los objetivos del nuevo modelo educativo y con las características de las Tic. Surgían un conjunto de preguntas como las que siguen:

- En qué debe cambiar, de forma concreta, el funcionamiento de un curso para obtener los resultados que se esperan en el nuevo modelo de educación universitaria. Sabemos qué tipo de resultados queremos en relación a la formación de los alumnos, pero sabemos mucho menos de cómo lograrlos.
- ¿Cuáles son, según nuestra propia experiencia docente, las cuestiones que consideramos insatisfactorias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en nuestras aulas y que, por tanto, requerirían un cambio de orientación inmediata?
- ¿Qué podemos obtener de las Tic para realizar los cambios necesarios? ¿Qué herramientas existen y que ventajas pueden aportar para la transformación y mejora de procedimientos y procesos concretos?
- ¿Qué podemos hacer ahora, que sea nuevo, diferente, que no fuera posible sin la ayuda de las Tic y en qué nos ayudan a cambiar o a mejorar?

Después de varios años de documentación, análisis y reflexión, a inicios del curso 2009-10 habíamos conseguido elaborar una matriz básica de las posibles relaciones entre educación y Tic. Esta matriz nos permitió fundamentar el diseño de algunos cursos en los que las Tic adquirirían un protagonismo destacado y funciones bien definidas.

La experiencia que relataremos fue llevada a cabo por uno de nosotros (Itxaro Latasa) en el contexto de la asignatura de Geografía Urbana, durante el primer cuatrimestre del curso 2009-10 de la titulación de Geografía. Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso de la titulación de Geografía. Por evidentes cuestiones de espacio, y también de interés personal, nos centraremos en los aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes.

Seguimiento del aprendizaje en la asignatura de Geografía Urbana: la evaluación

Como se ha comentado anteriormente el control del aprendizaje, es decir, la comprobación continuada de hasta qué punto y en qué medida se están consiguiendo los objetivos de aprendizaje propuestos para el curso, es uno de los aspectos nucleares del nuevo paradigma educativo. La idea del profesor como tutor adquiere pleno significado a través de las actividades de evaluación, ya que son éstas las que le permiten realizar

diagnósticos que, a su vez, fundamentarán sus futuras tareas de tutorización. Paradójicamente, la evaluación es también una de las cuestiones que menos atención ha recibido en los documentos y protocolos para la creación de las nuevas titulaciones en el marco del EEES.

Con el fin de incorporar la evaluación como herramienta para la mejora de los procesos de aprendizaje, empezamos por definir de forma concreta algunas de las condiciones que consideramos necesarias para que pueda tener lugar una evaluación formativa:

- Garantía de feed-back continuado. Para ello era preciso encontrar herramientas y procedimientos ágiles para realizar un seguimiento de los procesos de aprendizaje. Ágiles en el sentido de que permitan detectar problemas, dificultades, etc. con el tiempo suficiente para orientar el trabajo de los estudiantes y diseñar e incorporar en el curso intervenciones de mejora.
- Disponer de procedimientos que aligeren la fuerte carga habitual que puede llegar a suponer para el profesor la corrección continuada de trabajos sumada a las entrevistas individuales para la comunicación de resultados a los alumnos.
- Incluir actividades para el impulso de la metacognición. Que los alumnos interiorizaran el aprendizaje como un proceso de construcción individual de significados.
- Que los alumnos conocieran e **interiorizaran** los objetivos del curso, las competencias a adquirir, los procedimientos de evaluación y los criterios a utilizar para llevarlos a cabo.
- Que los alumnos vivenciaran la evaluación como una de las actividades habituales del curso y necesaria para lograr los objetivos de aprendizaje. Debían comprender que el proceso de aprendizaje, cuando se lleva a cabo por personas que no son autónomas y mucho menos especialistas en el tema que se trabaja, requiere un control que permita detectar el nivel de logro de los objetivos fijados y los posibles obstáculos o dificultades de los aprendices.
- Que los alumnos comprendieran que la evaluación es mucho más que un conjunto de pruebas que se realizan al final del curso para otorgarles una nota.
- Que los alumnos pudieran presenciar cómo lleva a cabo el profesor la evaluación, es decir, cómo aplica los criterios de evaluación.
- Que los alumnos se iniciaran en las prácticas de autoevaluación y de evaluación del trabajo de sus compañeros. (Iniciar el camino de la evaluación formativa a la formadora)

Como se puede observar, una parte de los requisitos apelan a las condiciones técnicas y materiales en las que se realiza la actividad de evaluación. Otra parte de los requisitos se relacionan con la generación de hábitos y actitudes positivas hacia la evaluación. El objetivo era encontrar las condiciones materiales idóneas y que éstas, junto con la habilidad del profesor para gestionar la actividad, pudieran conducir al desarrollo de los hábitos y actitudes deseadas.

Como el resto de las asignaturas de la titulación de Geografía, la asignatura de Geografía Urbana es de carácter presencial. De forma complementaria, utilizamos la plataforma Moodle que proporciona la UPV/EHU. El espacio de la plataforma está diseñado para que sirva como una extensión del aula, de modo tal que pueda funcionar como espacio de trabajo colectivo, como vía de comunicación entre alumnos o entre alumnos y profesor, etc. De las distintas utilidades que proporciona Moodle, elegimos la wiki como herramienta principal para realizar las tareas de evaluación. Algunas de las razones que nos llevaron a ello fueron las siguientes:

- La wiki proporciona un espacio de trabajo colectivo en cuya elaboración pueden participar todos los alumnos.
- Si se organiza convenientemente, es posible observar y controlar las aportaciones individuales de tal modo que el profesor puede elaborar diagnósticos individuales sobre el proceso de aprendizaje.
- Cada página de la wiki muestra, en un único documento, los aciertos, errores, dificultades, etc. de todo el grupo que ha participado en ella. Dichos documentos se pueden utilizar en sesiones colectivas del aula para hacer un análisis de aciertos, errores, cuestiones a corregir o mejorar, etc. Cada alumno tiene la oportunidad de identificar los problemas que le afectan y de recibir los consejos para solucionarlos. Pueden conocer, igualmente, la valoración que el profesor hace de aportaciones diferentes a las suyas.
- La dinámica de elaboración-evaluación de resultados puede ser tan ágil como quieran o admitan profesores y alumnos a través del calendario de trabajo que decidan.

La wiki se les presentó a los alumnos como un espacio para la construcción de conocimiento de forma colaborativa, con el fin de completar o profundizar distintos aspectos del programa de la asignatura. Los estudiantes fueron también informados de todos los aspectos en relación al aprendizaje colaborativo y de las competencias que se pretendía impulsar mediante la actividad.

Para llevar a cabo el trabajo, se les proporcionó a los estudiantes una selección de textos sobre cada uno de los temas de la asignatura. Debían analizar, resumir y comparar los textos para, finalmente, llegar a una síntesis consensuada sobre las cuestiones que planteaban. Los textos seleccionados incluían fragmentos de artículos científicos, noticias de prensa y materiales extraídos de Internet, de páginas sobre temáticas urbanas existentes en la red. Los materiales, que nunca sobrepasaron las 11 páginas por tema, procuraban ofrecer puntos de vista contrastados sobre los mismos temas.

El trabajo con los textos seleccionados estuvo en todo momento asistido por una guía de lectura y análisis que incluía una batería de preguntas. No era obligatorio que cada alumno respondiera a un número determinado de preguntas. La única condición era que, antes de añadir sus aportaciones a la wiki, leyera las respuestas de los demás, las meditara y aportara nuevas ideas sobre la base ya construida y, eso sí, que para una fecha fijada, el cuestionario estuviera completo.

El seguimiento de la wiki se realizó de forma regular durante todo el período que duró su elaboración. Durante el tiempo en que estaba activa cada una de las páginas, los estudiantes recibían comentarios, unas veces en el aula y otras en la propia wiki mediante anotaciones resaltadas. En la sesión de clase inmediatamente posterior al plazo dado para la finalización de cada página, se hacían todos los comentarios relativos al trabajo realizado. Se contrastaban los objetivos fijados con los logros obtenidos y se daban las indicaciones necesarias de todo aquello que fuera necesario cambiar o mejorar.

Análisis de resultados

Hay que empezar diciendo que la dinámica de trabajo mediante la wiki generó bastante disgusto entre los estudiantes. El disgusto o falta de entusiasmo se debió, en primer lugar, al hecho de que la elaboración de la wiki exigía un trabajo regular a lo largo del cuatrimestre: de forma semanal o quincenal, los alumnos debían trabajar los materiales que se les proporcionaba e incorporar los resultados y conclusiones al espacio de trabajo colectivo.

Para comprender la actitud de los estudiantes hay que tener en cuenta que:

- Para ellos fue la primera experiencia de aprendizaje que les imponía una dinámica de trabajo completamente diferente a la habitual y, por supuesto, a la del resto de las asignaturas. Como ellos mismos reconocieron en más de una ocasión, en ninguno de los cursos realizados hasta entonces se les había exigido una entrega regular de resultados. Lo habitual para los alumnos que cursan la titulación de

Geografía son los cursos en los que se les solicita la entrega puntual de algún tipo de práctica y/o la elaboración de un trabajo personal que deben entregar hacia el final del cuatrimestre.

- Su participación en la elaboración de la wiki formaba parte de los instrumentos utilizados para la calificación. Aunque se les dejó claro que la puntuación se asignaría por el nivel de participación y no por los posibles aciertos o errores de sus aportaciones, el hecho de sentirse obligados a participar no les agradó.
- Los estudiantes sintieron que la carga de trabajo que les supuso la asignatura fue superior a la habitual.
- Se evaluaron competencias que ellos no consideraban como propias de la asignatura: la capacidad de expresión, la adecuación terminológica y conceptual, por ejemplo, fueron consideradas por los estudiantes como competencias propias de los cursos de lengua o literatura y no de los de geografía.

Como contrapartida a lo dicho hasta ahora, hay que decir también que, *pese a los propios estudiantes* y a su reticencia, los resultados de las distintas pruebas que realizaron mostraron un nivel y calidad de aprendizaje superiores a las obtenidas en cursos anteriores:

- El análisis de los textos de la propia wiki mostró una evolución favorable. Entre la primera página y la última que elaboraron los estudiantes se produjo una mejoría notoria en lo referente a la calidad de expresión de las ideas y en la estructuración de las mismas.
- Algo similar se puede afirmar con respecto a los resultados de la prueba final de examen que los alumnos realizaron al final del curso. El procedimiento que se utilizó para dicha prueba fue idéntico al de años anteriores. Con el fin de que los alumnos no estudien los apuntes y materiales de forma lineal, se les proporciona, semanas antes del examen, una larga batería de preguntas. Las preguntas están diseñadas de tal forma que para responderlas no baste con extraer y memorizar uno o varios párrafos ubicados en un lugar concreto de sus materiales. La mayoría de las preguntas requieren que realicen actividades de síntesis, comparación, abstracción, etc. Los alumnos del curso 2009-10 prepararon el examen con la misma batería de preguntas que se había utilizado en los dos cursos anteriores.

Los exámenes fueron también corregidos mediante la misma planilla de observaciones que en años previos.

Lo que sí cambió con respecto a años anteriores fueron los resultados de los exámenes. Las respuestas que dieron casi todos los alumnos mostraron niveles

superiores a los de los cursos anteriores en todos los ítems analizados (Ver tabla nº 1). La capacidad de abstracción, de composición del discurso integrando ideas procedentes de distintos temas o un nivel más profundo de comprensión fueron especialmente destacables.

Tabla nº 1: Criterios para la valoración de exámenes
Adecuación de los contenidos temáticos incluidos en la respuesta al enunciado de la pregunta
Originalidad compositiva
Empleo de recursos de síntesis, integración y abstracción
Riqueza informativa y lingüística
Uso de los conceptos oportunos
Claridad expositiva
Ordenamiento lógico de la información y estructuración de la misma (títulos y subtítulos)
Corrección formal de los textos

El reducido número de alumnos con el que se ha podido realizar el ensayo desaconseja cualquier tentativa de cuantificar los resultados obtenidos y exige prudencia absoluta en la interpretación de los mismos. Pese a ello, lo que no se puede obviar son las declaraciones expresas de los alumnos ni sus preferencias por un sistema menos exigente, que no requiera un trabajo continuado de la asignatura. Es el momento de recordar la fuerza de las inercias y también de reflexionar sobre las características actuales de los sistemas semipresenciales de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordas, M.I. y F.A. Cabrera (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista Española de Pedagogía, 218, 25-48.

Casado Ortiz, R. (2006): "[Convergencia con Europa y cambio en la universidad](#)". En, Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa. nº20.

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/casado20.pdf>

Feito Alonso, R. (2002). Una educación de calidad para todos. Siglo XXI de España Editores.

López Pastor, V. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 93-119.