



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
a Catalunya

Marco general para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

Documento elaborado por la comisión de trabajo formada por: Esteve Arboix (AQU), Javier Barà (UPC), Ferran Ferrer (UAB), Josep Font (URV), Maria Forns (UB), Joan Mateo (coordinador, UB), Pilar Monreal (UdG), Jordi Pérez (UPF) y Albert Sangrà (UOC).

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya**

Via Laietana, 28, 5a planta
08003 BARCELONA

Servicios editoriales: Ex-Libris, SCCL
Méndez Núñez 1, pral. 2a. 08003 Barcelona

Primera edición: Febrero 2003

Se permite la reproducción total o parcial del documento siempre que se cite el título de la publicación i la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya como editora.

Presentación	5	Los contenidos objeto de evaluación	25
		La recogida de información	27
1. Introducción	7	¿Cuándo se recoge la información?	27
		¿Quién es el responsable de la recogida de información?	27
2. Elementos conceptuales	9	¿Cómo se recoge la información?	27
El estado de la cuestión	9	La gestión de la información. Los resultados evaluativos	28
Naturaleza de la evaluación	10	Consecuencias para el estudiante	28
Las funciones básicas de la evaluación	12	Consecuencias para el profesor	28
Los objetivos evaluativos	13	Consecuencias para el programa	29
Los referentes o estándares evaluativos	14	Consecuencias para la institución	29
3. Elementos metodológicos	17	El seguimiento	30
Los modelos evaluativos	17	La reglamentación	31
El proceso evaluativo	19	5. Evaluación institucional y evaluación de los aprendizajes	33
Procedimientos e instrumentos evaluativos	21		
Procedimientos tradicionales	21	6. Síntesis final	37
Procedimientos mixtos	22		
Procedimientos alternativos	23	7. Agradecimientos	39
4. Los resultados evaluativos	25		
La información evaluativa. Naturaleza	25		

PRESENTACIÓN

Si el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje, ¿cómo podemos pasar de puntillas en las evaluaciones institucionales en un tema tan esencial como la evaluación de los logros de los estudiantes? Las evaluaciones de las titulaciones realizadas hasta ahora analizan los resultados conseguidos en la enseñanza, miden el grado de éxito y el de rendimiento tanto de forma global como de las materias que componen la titulación, pero no indagan sobre la adecuación del modelo de evaluación de los logros de los estudiantes. Aún más, el análisis de los resultados sin un análisis de las condiciones en las que éstos se producen no es bien entendida por una parte de universitarios.

El nuevo escenario europeo, que pone más énfasis en lo que aprenden los estudiantes que en lo que enseña el profesor, requiere una nueva cultura docente que incluya una nueva manera de enfocar la evaluación de los estudiantes. Es, pues, un momento óptimo para reflexionar sobre lo que consideramos una buena práctica de evaluación de los aprendizajes, para efectuar un cambio y para avanzar en la dirección de ligar la evaluación de los estudiantes a los procesos de gestión de la calidad docente de las instituciones universitarias.

Los marcos generales para la calidad académica, que estamos promoviendo desde la Agència, constituyen un espacio muy adecuado para impulsar la nueva cultura. Con esa voluntad se constituyó una comisión de expertos de las distintas universidades catalanas, con el fin de que elaboraran un documento que sirviera de base para la reflexión y el debate. Los miembros de la comisión han respondido a la demanda con entusiasmo y han puesto a nuestro alcance un documento de referencia que debe servir para reorientar algunos conceptos y actuaciones.

En nombre de la Agència querría agradecer el buen trabajo realizado a todos los que han colaborado en la redacción de este marco general, empezando por los autores, y muy especialmente al coordinador del marco, y siguiendo por aquellos que han recibido el manuscrito y nos han ayudado a mejorarlo. Deseamos que este MARCO GENERAL PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES contribuya a impulsar la calidad docente en las instituciones universitarias.

Gemma Rauret (Directora)

1. Introducción

La evaluación moderna está inmersa en un nuevo paradigma que ha modificado profundamente su naturaleza básica y, en consecuencia, ha afectado a todos los elementos estructurales que la forman, tanto en lo concerniente al significado y a la relevancia como al diseño de la propia actividad y a la función que tiene dentro del contexto de la labor educativa en la enseñanza superior.

La evaluación constituye uno de los factores dinamizadores más importantes con los que contamos para gestionar correctamente la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes y de la actividad docente del profesorado. También es obvia la importancia de la evaluación en el desarrollo de la calidad del conjunto de la actividad universitaria, lo que nos obliga a integrar la evaluación de los aprendizajes en el modelo global evaluativo de la institución.

El documento que aquí presentamos nace con la vocación de constituir un elemento básico de reflexión de la comunidad universitaria sobre la acción evaluativa referida a los aprendizajes de los estudiantes. Confiamos que servirá para reorientar muchas de las concepciones, percepciones y prácticas que se llevan a cabo en el marco de nuestras instituciones.

Nuestra aportación está estructurada a partir de cinco apartados

- **Elementos conceptuales**

En este apartado tratamos acerca de la naturaleza, el concepto, las funciones y los objetivos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Hacemos especial hincapié en los cambios que se han producido en el marco de la evaluación moderna en relación con las concepciones más tradicionales.

- **Elementos metodológicos**

Aquí presentamos los modelos y procedimientos evaluativos tradicionales, así como los que dan apoyo técnico a las nuevas concepciones evaluativas. Introducimos algunos elementos de reflexión crítica sobre las nuevas apuestas y planteamos la comparación de éstas respecto a las propuestas más tradicionales. Propugnamos un uso complementario de ambas opciones.

- **Los resultados evaluativos**

En este apartado entramos en la discusión sobre los contenidos que tienen que ser objeto de evaluación, los procesos de recogida de información y el uso y las consecuencias que deben derivarse del propio proceso.

- **Evaluación institucional y evaluación de los aprendizajes**

Aquí nuestro debate se centra en el análisis de los elementos de la evaluación de los aprendizajes que deberían tener una consideración especial en los procesos de evaluación institucional y en la existencia de los correspondientes mecanismos institucionales para garantizar su control.

- **Síntesis final**

Por último, en este apartado intentamos resumir y presentar los elementos básicos que recogen la esencia de nuestra propuesta.

2. Elementos conceptuales

El estado de la cuestión

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los momentos fundamentales del proceso instructivo y educativo de los estudiantes universitarios, y es también uno de los ámbitos, dentro del pensamiento innovador sobre universidad y docencia, que ha evolucionado más en los últimos años.

En la actualidad es bien conocido el papel fundamental que tiene la evaluación de fijar los contenidos y niveles que serán objeto de atención prioritaria, que condicionan de forma muy determinante los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es manifiesto el hecho de que las estrategias que los estudiantes diseñan y aplican están más vinculadas a las exigencias que plantean los distintos enfoques evaluativos utilizados por el profesorado que no a otros elementos de su acción docente.

Por otro lado, nadie duda que uno de los elementos clave de la excelencia universitaria radica en la cantidad y calidad de los niveles de logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, que también constituye uno de los ejes fundamentales de generación de sentimientos de pertenencia y satisfacción personal.

A pesar de ello, las prácticas evaluativas generales a menudo están definidas por características como las que describiremos a continuación:

- a) Una evaluación orientada a la certificación y acreditación de los conocimientos de los estudiantes.
- b) Una evaluación no vinculada a objetivos de aprendizaje previamente establecidos.

- c) Una evaluación carente de reflexión y explicitación del proceso de elaboración de los instrumentos que utiliza para la recogida de información.
- d) Una evaluación controlada casi exclusivamente por el profesorado, sin apenas ningún tipo de participación del alumnado o de otros agentes externos, etc.
- e) Una evaluación deficientemente regulada en cuanto a los derechos y deberes de los estudiantes y del profesorado.
- f) Una evaluación desligada de los procesos de gestión de la calidad de la docencia en particular y de la calidad de la institución en general.

En definitiva, se aprecia la ausencia de un modelo global de evaluación de los estudiantes.

Pese a las dificultades citadas por lo que implican de cambio, las universidades catalanas, dada la importancia que el tema tiene dentro de la labor profesional del profesorado, aceptan el desafío de generar un marco de referencia que permita diseñar modelos globales de evaluación de los aprendizajes del alumnado, estableciendo el vínculo necesario con el contexto general de la evaluación institucional.

Naturaleza de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes comprende un conjunto de procesos que tratan de valorar los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes y de expresarlos en términos de conocimientos adquiridos, capacidades desarrolladas y habilidades obtenidas.

La naturaleza básica de dichos procesos ha experimentado unos cambios muy importantes en la última década, que podríamos resumir del siguiente modo:

- **Cambios en la importancia otorgada a los elementos del binomio enseñanza-aprendizaje**

Se ha pasado de colocar el centro de atención en la evaluación de la enseñanza a situarlo en la evaluación del aprendizaje. La evaluación debe intentar priorizar más la valoración de los resultados de aprendizaje de los estudiantes que los recursos aplicados. Esto no quiere decir que la enseñanza no sea importante, sino que tiene que interpretarse según los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

- **Cambios en los contenidos sujetos a evaluación**

A los contenidos académicos clásicos, se les tienen que añadir, como objeto de evaluación, otros contenidos de orden procedimental y actitudinal. También hay que incluir un conjunto de habilidades, capacidades y valores de carácter transversal (Commission on Higher Education, 1997).¹

- **Cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes**

La evaluación no concentra tanto su atención en la acción sancionadora (comprobación, acreditación y certificación de los niveles alcanzados por los estudiantes) como en la utilización de la información evaluativa en la mejora del estudiante en primer lugar, pero también del proceso docente y de la propia institución.

- **Cambios en las exigencias sociales**

Nuestra sociedad exige garantizar el uso responsable de los recursos y el logro de correctos niveles de calidad educativa. El hecho de rendir cuentas forma parte de nuestra cultura democrática.

- **Cambios en el uso estratégico de los instrumentos evaluativos**

Una evaluación integral necesita aproximarse al conocimiento y a la valoración de la reali-

1 *Framework for Outcomes Assessment*. Commission on Higher Education (CHE). Middle States Association of Colleges and Schools. s. l., 1997.

dad educativa desde distintos ángulos. La pluralidad en el uso de los diversos instrumentos que tenemos a nuestro alcance constituye la clave de las nuevas estrategias evaluativas.

- **Cambios en los agentes evaluativos**

El profesorado tradicionalmente ha sido el único agente de los procesos evaluativos de los aprendizajes de los estudiantes. La nueva evaluación implica necesariamente la activación y participación de otros agentes que operan en el sistema universitario, tales como agentes externos, otros miembros de la institución, colectivos de profesores y estudiantes, etc.

Todos estos cambios comportarán, tal como veremos después, unas modificaciones muy sustantivas en el modelado de la acción evaluativa.

Las funciones básicas de la evaluación

Se tienen en cuenta tres grandes funciones asignadas a la evaluación:

- **Diagnóstica**

Desde la perspectiva diagnóstica, la evaluación aporta información sobre la aptitud y preparación del estudiante en relación con un programa específico de estudio e identifica, a priori, la presencia de posibles problemas de aprendizaje. Facilita la toma de decisiones en lo concerniente a la introducción de modificaciones en el programa y la orientación previa a los estudiantes, con el fin de optimizar la posterior acción docente.

- **Formativa**

Esta perspectiva aporta información continua sobre la marcha del proceso de aprendizaje y permite retroalimentarlo ininterrumpidamente. También aporta información relevante sobre el funcionamiento del programa y la acción docente. Permite, fundamentalmente, mejorar de forma continua todos los procesos implicados.

- **Sumativa**

Por último, la perspectiva sumativa aporta una visión global y finalista del logro de los aprendizajes, sobre todo en cuanto a los objetivos fijados por el programa. Corresponde a la visión más clásica y tradicional. Su expresión más habitual son las calificaciones que recibe el estudiante.

El problema radica cuando constituye la única función evaluativa que es tenida en cuenta por el profesorado. De ella se acostumbran a derivar decisiones de certificación y promoción para el estudiante, de acreditación para el ejercicio profesional y de rendimiento de cuentas para la institución en todos sus ámbitos y niveles.

Los objetivos evaluativos

- **Facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes**

Constituye probablemente el objetivo primordial, aquel que por sí mismo legitima la acción evaluadora. La información evaluativa sobre los aprendizajes tiene que servir para retroalimentar la mejora del estudiante y estimular los procesos de autorregulación.

- **Comprobar el logro de objetivos**

Comprobar el logro de ciertos objetivos ligados a la construcción del conocimiento significativo y a la adquisición de las competencias básicas constituye una de las máximas prioridades de la evaluación de los aprendizajes.

- **Comprobar los niveles de logro de las competencias básicas**

Controlar el grado de logro de aquellas competencias relacionadas con las capacidades fundamentales que son necesarias para desarrollar con plenas garantías la actividad profesional constituye un claro mandato que la sociedad nos delega a los profesionales de la docencia.

- **Valorar personalmente a los estudiantes**

Conocer el grado de superación de los estándares a partir de sistemas rigurosos y sistemáticos previamente establecidos para cada uno de los estudiantes nos permite aplicar

políticas compensatorias y de reconocimiento de mérito (según el caso), absolutamente necesarias en la gestión universitaria.

- **Optimizar la docencia**

La evaluación de los aprendizajes también tiene que estar orientada a aportar información relevante sobre la docencia. Conocer de manera cuidadosa y continua el grado de logro de los aprendizajes de los estudiantes, así como tener valoraciones de la relación de este logro respecto al proceso de docencia, facilita, sin duda, la toma de decisiones para la mejora y optimización de la docencia.

- **Aportar información para la gestión de la calidad de la institución**

Tener información acerca de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de los demás ámbitos citados en los puntos anteriores aporta elementos básicos de reflexión que deben incluirse en los debates de la institución para la gestión de la mejora.

Los referentes o estándares evaluativos

Los juicios evaluativos se basan necesariamente en algún tipo de comparación y, con el fin de ejercerla, necesitamos el establecimiento previo de referentes.

Los enfoques evaluativos utilizan habitualmente dos referentes:

- **Referentes normativos**
- **Referentes criterios**

La evaluación de **referencia normativa** consiste en valorar el desempeño de un estudiante en una prueba en comparación con lo que han hecho el conjunto de estudiantes que pertenecen a su grupo normativo.

La evaluación normativa expresa la valoración del estudiante en términos relativos. No aporta ninguna información de lo que el estudiante sabe en términos absolutos. La información así obtenida permite la comparación entre los sujetos, pero no aporta orientaciones para la mejora del propio sujeto, del currículo o del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La alternativa a la evaluación normativa es la evaluación de **referencia criterial**. Este enfoque está diseñado para informar sobre la calidad del desempeño de un estudiante según un criterio previamente establecido.

Las pruebas evaluativas construidas con esta metodología permiten establecer el nivel de logro en relación con un objetivo educativo específico y focalizan los reactivos (preguntas, problemas, situaciones, etc.) hacia tareas o competencias específicas que pueden ser perfectamente identificadas en los apartados de los currículos.

Todo ello permite que puedan establecerse diagnósticos personalizados perfectamente identificables en términos de contenidos curriculares concretos. Esto facilita, por un lado, el conocimiento de cada uno de los estudiantes y, por lo tanto, permite derivar acciones de mejora personales; y, por otro lado, permite extraer consecuencias acerca del funcionamiento global del programa.

Los dos tipos de referentes son necesarios y cada una de las aproximaciones evaluativas que de ellos se derivan son interesantes, ya que aportan informaciones complementarias una respecto a la otra. Pero es evidente que la valoración de referencia criterial es la más enriquecedora en términos de extraer consecuencias orientadas a la mejora, aunque es también la que demanda un mayor esfuerzo, especialmente en cuanto al grado que exige de especificación del currículo. Por otro lado, también implica procesos más cuidadosos de construcción de las pruebas, puesto que hay que comprobar la relación existente entre las cuestiones o los reactivos que proponemos y los objetivos específicos contenidos en el programa.

3. Elementos metodológicos

Los modelos evaluativos

La evaluación de los aprendizajes se mueve básicamente entre dos grandes enfoques metodológicos: los llamados (y ya clásicos) modelos tradicionales y los emergentes modelos evaluativos denominados modelos alternativos.

Los tradicionales se emplean de forma abrumadora y se basan, fundamentalmente, en la recogida de información evaluativa mediante pruebas predeterminadas construidas por el propio profesor o bien pruebas estandarizadas también realizadas por el profesor. En este último caso se tienen en cuenta unas condiciones técnicas muy precisas, o son elaboradas por colectivos profesionales especializados en testing. Esta perspectiva trata de proporcionar una información evaluativa cuantificada, que resulta muy útil para comparar las realizaciones de unos grupos de estudiantes frente a otros y para facilitar la toma de decisiones en cuanto a la selección, certificación y acreditación de los estudiantes.

Aun así, este enfoque no facilita mucha información acerca de cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículo. También constituye una perspectiva que desconoce si los tipos de capacidades que se ponen en juego están relacionadas con los conocimientos y obvia las habilidades que tienen una verdadera significación en el mundo real.

Como respuesta a dicha perspectiva surgen los modelos alternativos agrupados en dos tipologías: la evaluación auténtica y la basada en desempeños.

La evaluación auténtica propone, como reactivos para evaluar, la realización y el análisis de tareas pertenecientes a la vida real, lo que las deja generalmente fuera del control directo del profesor. La evaluación basada en desempeños sólo demanda ser diseñada a partir del análisis y la valoración de desempeños que reflejen o simulen lo mejor que puedan la realidad.

Por su naturaleza, es evidente que la evaluación auténtica solamente puede desarrollarse con-
tadas veces, dada la imposibilidad de generar tantos escenarios de realidad como necesidades
evaluativas. Es por todo ello que la evaluación basada en desempeños es la que constituye el
enfoque alternativo más empleado.

Como resumen, podemos sintetizar las características más básicas de la evaluación de la
siguiente manera:

- **Evaluación tradicional**

- Aplica pruebas de tipo más o menos objetivo.
- Los juicios evaluativos los aplica sobre la interpretación de las puntuaciones.
- Permite la comparación entre estudiantes.
- Se conoce al alumno mediante su puntuación.
- La evaluación tiende a ser generalizable.
- La información obtenida no es aplicable a la acción curricular o instruccional.
- La toma de decisiones depende casi en exclusiva del profesor.

- **Evaluación alternativa**

- Recoge la información a partir de experiencias reales o simuladas realizadas por los
estudiantes: debates, portafolios u otros productos personales.
- Los juicios evaluativos se construyen a partir de la observación y el juicio profesional.
- Focaliza la evaluación de manera individualizada, sobre el mismo estudiante y teniendo
en cuenta sus propios aprendizajes.
- Habilita al evaluador para crear una historia evaluativa del individuo o del grupo.
- La información evaluativa facilita la acción curricular e instruccional.
- Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Con todo esto no querríamos generar la sensación de que existe una evaluación correcta y
otra incorrecta. Cada tipo de evaluación captura un nivel de información evaluativa diferente
y hay que reflexionar sobre cuál es la más necesaria para cada situación. Por otro lado, el
esfuerzo que requiere la preparación y aplicación de la evaluación varía notoriamente según
el tipo de perspectiva. Es por dichas razones que la tendencia moderna es la de hacer opcio-

nes plurales y utilizar de forma complementaria todo tipo de enfoques, aplicando criterios de eficiencia y eficacia según el caso.

El proceso evaluativo

Independientemente del enfoque metodológico, en líneas generales el proceso evaluativo de los aprendizajes de los alumnos se acostumbra a articular de acuerdo con las siguientes fases:

1. Establecimiento de los objetivos de evaluación

En primer lugar, hay que determinar el propósito fundamental de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) y sus objetivos básicos.

2. Delimitación de los contenidos de evaluación

Hay que establecer el dominio de contenidos que se quiere evaluar. El grado de rigidez en cuando a la concreción dependerá del tipo de perspectiva a aplicar. Los modelos tradicionales necesitan una gran concreción, mientras que los alternativos son más flexibles y soportan mejor cierta incertidumbre en la delimitación de los contenidos.

3. Asignación de las tareas a realizar por el estudiante

El dominio tiene que ser concretado con un conjunto de tareas o reactivos a realizar por el estudiante. Dichas tareas constituirán la fuente básica de obtención de información evaluativa. Obviamente, es ahí donde las diferencias por razones metodológicas son más evidentes: ¿autenticidad o artificialidad en la naturaleza de las tareas?, ¿proactividad o reactividad en las propuestas?, etc. Éstos y otros dilemas deberán ser resueltos en la aplicación de este momento del proceso evaluativo.

4. Fijación de los criterios de realización

Las tareas ofrecen muchas variantes en lo que concierne a la realización. Es absolutamente necesario establecer criterios claros de cómo debe producirse esa realización, con

el fin de que el evaluador pueda enfocar adecuadamente el punto de observación respecto al cual recoger la información evaluativa más relevante.

5. Explicitación de los estándares o niveles de logro de los aprendizajes

Hay que establecer los niveles que permiten afirmar que la tarea se ha realizado de acuerdo con los niveles de logro preestablecidos por definición o consenso. No es nada sencilla esta fase, ya que demanda cierto grado de objetivación de realidades complejas y de experiencias previas que ayuden a establecer los niveles reales de logro en contextos normativizados.

6. Toma de muestras de los desempeños de los estudiantes

Es en este momento cuando deben seleccionarse los procedimientos o las estrategias evaluativas a utilizar para capturar la información que deseamos. Habrá que elegir, por lo tanto, el instrumento o recurso que aplicaremos para recoger la información evaluativa sustantiva y relevante en el contexto del proceso evaluativo.

7. Valoración de las producciones

Constituye el momento propiamente evaluativo. Es aquí donde hay que asignar los juicios de valor correspondientes, de acuerdo con la información recogida y el tipo de referente comparativo utilizado para efectuar la valoración (normativo o criterial).

8. Retroalimentación de la acción formativa

Es necesaria la utilización extensiva e intensiva de la información evaluativa, tanto para la propia mejora del proceso de aprendizaje del estudiante como del proceso instructivo del profesor.

9. Toma de decisiones

Los nuevos enfoques evaluativos también traen consecuencias para el conjunto de la institución y para cada uno de los ámbitos más significativos según el objeto evaluado. Es por ello que hay que situar la información evaluativa recogida en el contexto estratégico de la institución, con el fin de racionalizar la toma de decisiones y garantizar procesos de mejora coherentes con el conjunto del sistema, sostenidos y sostenibles.

Procedimientos e instrumentos evaluativos

Presentamos a continuación algunos de los procedimientos más utilizados en la evaluación de los aprendizajes. Los agrupamos, según el tipo de metodología a la que preferentemente van ligados, en tres grandes categorías: tradicionales, mixtos y alternativos. Con todo, queremos reafirmar nuestra convicción de que la evaluación moderna apuesta decididamente por la pluralidad de uso de los distintos instrumentos.

PROCEDIMIENTOS TRADICIONALES

Dentro de este ámbito se sitúan las pruebas de aula clásicas diseñadas por el profesor y las llamadas pruebas objetivas.

De las pruebas de aula poco podemos decir, ya que responden a una concepción artesanal del propio profesor. En cuanto a las pruebas objetivas, constituyen un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que piden una respuesta breve del estudiante, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que se le presentan.

Dentro del proceso de construcción de una prueba objetiva, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos fundamentales: la selección de los contenidos, la redacción de las preguntas, la corrección, el sistema de puntuación y la presentación de la prueba.

Entre los modelos de pruebas objetivas más empleados, están los de selección múltiple, los de verdadero o falso, los de emparejamiento y los de localización e identificación.

Las características más positivas de las pruebas objetivas son las siguientes:

- Fácil aplicación y corrección.
- Capacidad de abrazar amplios dominios de aprendizajes.
- Puntuación de la prueba poco afectada por factores externos al proceso de corrección.

- Posibilidad de analizar estadísticamente los resultados obtenidos.
- Capacidad de favorecer el análisis de la información acerca de estudiantes concretos.
- Posibilidad de identificar y cuantificar el nivel de logro de los objetivos propuestos.

PROCEDIMIENTOS MIXTOS

Es difícil establecer el límite entre los procedimientos tradicionales y los alternativos. En algunos casos, la ubicación no depende tanto del formato como del uso estratégico que de ellos se haga en el contexto concreto de evaluación. Los procedimientos que presentamos a continuación, a pesar de que nacieron dentro del marco tradicional, por la estructura interna que tienen consideramos que también responden a las exigencias de la perspectiva alternativa, y por eso los hemos considerado como mixtos.

Las pruebas escritas libres constituyen una modalidad muy popular y se adaptan fácilmente a cualquier objetivo de aprendizaje. Aun así, la construcción de esta modalidad no puede ser producto de la improvisación y requiere seguir, de forma sistemática, las siguientes fases:

- 1.** Especificación de los contenidos a evaluar.
- 2.** Elaboración de las instrucciones.
- 3.** Previsión de dificultades. Revisión de los enunciados para introducir los elementos que permitan superarlas.
- 4.** Pilotaje de la respuesta. Propuesta de recorrido básico de la respuesta.
- 5.** Elaboración de los criterios de corrección.
- 6.** Las pruebas orales libres son, de hecho, la tipología de prueba más antigua que existe y permite el análisis de un conjunto de habilidades difícilmente comprobables con otros

sistemas. A pesar de ello, y probablemente por razones de economía de tiempo, en la actualidad son las menos utilizadas. En la construcción de estas pruebas son válidos los principios generales aplicados a las pruebas escritas, pero añadiendo las características propias de la indagación oral.

PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS

Estos procedimientos son los que más se ajustan a la evaluación divergente, no predeterminada, en la que los instrumentos utilizados tienen en común el hecho de hacer hincapié en aquello que aprende el estudiante y cómo lo aprende y donde los estudiantes deben aceptar una parte de la responsabilidad de su proceso evaluador.

- El portafolios es, posiblemente, el procedimiento más popular. Consiste básicamente en una compilación de los trabajos del estudiante, recogidos a lo largo del tiempo, que aportan información sobre sus conocimientos, habilidades y disposición para actuar de determinadas maneras. El portafolios permite al estudiante presentar sus creaciones al profesor de tal modo que éste pueda juzgar el trabajo de forma global e integrada y no fragmentada. Los contenidos a incluir en el portafolios implican un proceso de negociación entre el profesor y el estudiante.
- Otros sistemas alternativos, también muy conocidos y utilizados, son los siguientes: las prácticas reales, el desarrollo de proyectos, la realización de tareas desarrolladas en contextos de simulación, las ejecuciones prácticas, los trabajos de investigación, los ejercicios basados en la resolución de problemas, los estudios de casos, la generación de debates, etc.

4. Los resultados evaluativos

La información evaluativa. Naturaleza

LOS CONTENIDOS OBJETO DE EVALUACIÓN

Uno de los elementos de mayor controversia en la práctica evaluativa universitaria es el que hace referencia a la naturaleza de las producciones que deben ser objeto de evaluación.

Deberían tenerse en cuenta, por un lado, las características atribuibles al aprendizaje universitario (complejo, autónomo, teórico-práctico, orientado a las decisiones, reflexivo-crítico, colaborativo, etc.) y, por otro, los objetivos derivados del perfil formativo correspondiente a la titulación donde se enmarca el proceso evaluativo.

Aun así, la experiencia nos dice que en la mayoría de los casos no hay estudios sistemáticos que ayuden a concretar los citados perfiles formativos, lo que da como resultado que la práctica evaluativa se centra de manera prioritaria en los contenidos fundamentalmente académicos derivados del plan de estudios de la titulación. Sería muy recomendable, por lo tanto, dirigir parte de la actividad institucional al estudio y la definición de dichos perfiles.²

El análisis del contexto universitario internacional nos orienta en el sentido de que los contenidos deberían tener en cuenta básicamente tres grandes tipologías de conocimientos:

- Los relacionados con el cuerpo de conocimientos académicos propios de la titulación.
- Los relacionados con las habilidades profesionales y técnicas.

2 *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2002.

- Los relacionados con un conjunto fundamental de habilidades generales, atributos y valores.

Obviamente, los dos primeros son específicos de cada una de las enseñanzas y son éstas las que han de encauzar los estudios oportunos con el fin de determinarlos. En el caso de los conocimientos de tipo general, la mayoría de las comisiones de cariz internacional que han trabajado el tema señalan como fundamentales los siguientes:

- Razonamiento reflexivo y crítico.
- Habilidad para desarrollar estrategias orientadas a la resolución de problemas.
- Capacidad para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.
- Capacidad de liderazgo, de relación interpersonal y de trabajo en grupo.
- Capacidad para escribir y comunicarse oralmente de manera eficiente.
- Conocimiento de idiomas.
- Competencia tecnológica, especialmente en cuanto a la capacidad para gestionar recursos bibliográficos y documentales.
- Familiarización con el análisis cuantitativo y la matemática.
- Actitudes asociadas con los valores humanos y la emisión de juicios responsables.
- Capacidad para asumir responsabilidades.
- Capacidad de generación de conocimientos.

La recogida de información

¿CUÁNDO SE RECOGE LA INFORMACIÓN?

La información debe recogerse desde el principio, a lo largo y al final del proceso evaluativo. Cada momento se corresponde con cada una de las funciones evaluativas: la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN?

El profesor es, básicamente, el máximo responsable de la recogida de información, pero en el marco evaluativo que recomendamos no puede ser el único. Así, tendrían que colaborar en el proceso otros agentes externos (expertos, colegios profesionales, etc.) o internos (el profesorado como colectivo o el propio alumnado alimentando procesos autoevaluativos o de evaluación entre iguales).

¿CÓMO SE RECOGE LA INFORMACIÓN?

La información se recoge mediante la utilización de una pluralidad de instrumentación y de perspectivas. En la construcción de estos instrumentos se deberían usar una gran diversidad de lenguajes, proponer una gran gama de operaciones, generar multiplicidad de situaciones y aplicar en un amplio continuo temporal.

En el marco universitario actual, donde cada vez es más frecuente la utilización de modelos de docencia semipresenciales o a distancia, hay que pensar también en la necesidad de exigir a los diseñadores la creación de entornos que integren procedimientos e instrumentos evaluativos en el conjunto global del sistema. Los mismos principios de intervención y reflexión aplicados en el resto de nuestro escrito serían aplicables aquí.

La gestión de la información. Los resultados evaluativos

La toma de decisiones como derivación natural de la evaluación constituye uno de los principios fundamentales de la evaluación moderna. Hay que emplear de manera extensiva e intensiva los resultados obtenidos a partir del proceso evaluativo. La ausencia de decisiones de mejora resta credibilidad y calidad al conjunto de la actividad evaluativa.

CONSECUENCIAS PARA EL ESTUDIANTE

Al margen de la certificación, acreditación y promoción, que constituyen algunas de las consecuencias naturales de la función sumativa de la evaluación, el proceso evaluativo demuestra verdaderamente su capacidad optimizadora cuando es capaz de dinamizar los siguientes aspectos:

- La retroalimentación de todos y cada uno de los momentos álgidos del proceso de aprendizaje. De este modo colabora en la mejora de dicho proceso y de sus resultados y en la construcción de la capacidad autónoma de los estudiantes para aprender. Aprender a aprender es una de las metas más importantes que hay que alcanzar para hacer frente con éxito al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y tiene que ser la consecuencia lógica derivada de los procesos de reflexión y autocrítica surgidos de los análisis en profundidad de estudiantes y profesores sobre los resultados de la evaluación.
- La toma de conciencia de los propios puntos fuertes y débiles y la implicación conjunta de profesores y estudiantes en la búsqueda de fórmulas que permitan a los estudiantes continuar la adquisición de los conocimientos más significativos para su desarrollo personal, académico y profesional. Eso les facilita la posibilidad de avanzar en los procesos de apropiación (*empowerment*) como fórmula y camino para obtener de manera gradual el control sobre el propio aprendizaje.

CONSECUENCIAS PARA EL PROFESOR

De los resultados evaluativos también se derivan consecuencias en relación con la labor del profesorado. Analizar cómo se desarrolla la gestión global de los aprendizajes de los estu-

tes incluye reflexionar sobre la calidad de los procesos instructivos, sobre la bondad de las metodologías que se están empleando, sobre la suficiencia e idoneidad de los recursos didácticos que se aplican, sobre la actuación docente dentro y fuera del aula, sobre la calidad de la relación establecida con los estudiantes, sobre la fluidez de la comunicación, etc. En definitiva, todo aquello que constituye el fundamento del compromiso docente del profesor hacia el estudiante y la universidad y sobre lo que habrá que reflexionar continuamente desde el análisis de la información evaluativa.

Tenemos que añadir, como un aviso muy importante, que en ningún caso deben derivarse juicios valorativos directos respecto a los profesores a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes. El origen de los elementos que justifican estos resultados es muy diverso y la participación del profesorado constituye sólo una parte, difícil de aislar, por otro lado, del resto de los componentes. Donde intentamos poner el énfasis es en el uso de la información recogida para tratar de mejorar la actividad docente. De un uso inadecuado de dicha información podría derivarse un conjunto de efectos perversos hacia el profesorado.

CONSECUENCIAS PARA EL PROGRAMA

Los procesos de intervención también deberán ser revisados teniendo en cuenta la evaluación. Es absolutamente necesario comprobar continuamente la pertinencia, funcionalidad y dificultad de estos procesos. La ambición de los objetivos tiene que ser analizada a la luz de las capacidades reales de los estudiantes y de sus resultados de aprendizaje. La estructura del programa debe ser un elemento favorecedor del proceso instructivo, nunca una dificultad añadida. Y los contenidos tienen que ser depurados y renovados continuamente para seleccionar e insistir en aquellos que mejor favorecen el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes debe ser diseñada y conducida de tal manera que aporte información sustantiva para la mejora de estos elementos programáticos.

CONSECUENCIAS PARA LA INSTITUCIÓN

La calidad de los aprendizajes constituye, con toda seguridad, el indicador más potente e importante para juzgar y justificar la misión socialmente encomendada a las universidades. Su

análisis, a partir de la información derivada de la valoración de los procesos de evaluación de los aprendizajes, debe permitir también extraer consecuencias para el conjunto de la institución. Así, factores tales como la atención sobre los procesos de transición de secundaria a la universidad, el funcionamiento de los servicios de orientación y tutoría, las tasas de éxito y fracaso, la calidad de los recursos generales, las políticas de formación e innovación del profesorado, los mecanismos de revisión de currículos y programas, la reglamentación de los sistemas de evaluación, etc. deben ser objeto de revisión a partir de los resultados obtenidos en el conjunto de las evaluaciones de los aprendizajes.

El seguimiento

Es absolutamente necesario planificar los procesos de seguimiento derivados de las consecuencias evaluativas, muy especialmente aquellos que hacen referencia directa al alumnado. Así, entre otros, querriamos destacar tres:

- **La tutorización**

La tutorización de los estudiantes forma parte de la labor docente propia del profesorado y, en el marco de este proceso, la tutoría de materia debe constituir el elemento clave para gestionar conjuntamente, profesor y estudiante, el proceso de seguimiento de los resultados de aprendizaje a partir del análisis de los resultados evaluativos. Interpretar y valorar los resultados obtenidos, establecer pautas de mejora, analizar hábitos y procesos, animar y apoyar actitudes positivas hacia el aprendizaje son otras acciones propias del seguimiento tutorial vinculado a los procesos evaluativos.

- **El calendario de actuaciones**

Tras el análisis conjunto de los resultados de nuestros estudiantes, justo después de cada una de las acciones evaluativas, es conveniente determinar qué tipo de actividades y con qué concreción en el tiempo deberían llevarse a cabo para mejorar y favorecer la buena marcha de los resultados.

- **Los nuevos procesos evaluativos**

El seguimiento implica necesariamente, al margen de las actividades personales determinadas en la tutoría y de las colectivas diseñadas y concretadas en el calendario, situar en el marco de la evaluación continua nuevas acciones evaluativas que puedan permitir aportar evidencia respecto al progreso, tanto para el conocimiento personal del estudiante como del profesor a cargo de la materia.

La reglamentación

Las universidades deberían establecer una normativa y unos mecanismos de control claros y consensuados sobre el funcionamiento de la evaluación en la vertiente más formalizada.

Habría que tener en cuenta los siguientes aspectos: aclarar para el conjunto de la comunidad universitaria cuál es la normativa vigente para la aplicación de la práctica evaluativa, con concreciones respecto a los criterios que deben emplearse en los procesos formales de evaluación, recuperación y promoción; detallar los derechos y deberes de profesores y estudiantes en relación con la acción evaluativa; y, por último, realizar una cuidadosa descripción de los elementos deontológicos que habría que tener especialmente en consideración en el desarrollo de toda acción evaluativa, por la relación específica que tienen con elementos vinculados con la privacidad y la dignidad de la persona.

5. Evaluación institucional y evaluación de los aprendizajes

Por último, en la presente reflexión indicamos, como es costumbre en los códigos de prácticas de calidad de algunos entornos universitarios, los elementos de la evaluación de los aprendizajes que deberían tener una consideración especial en los procesos de evaluación institucional. El hecho de detallarlos puede servir para ayudar a introducir mecanismos para la mejora de la evaluación de los aprendizajes y constituir un referente de trabajo común de las universidades en el marco de referencia que hemos analizado.

Así pues, las instituciones universitarias deberán velar para que en el contexto de cada una de las titulaciones estén establecidos los mecanismos oportunos al objeto de garantizar lo siguiente:

- **La definición y revisión continua del perfil de formación de la titulación**

Esta definición debe incluir las competencias específicas de tipo científico y profesional y las competencias transversales a desarrollar.

- **El establecimiento de los objetivos derivados del perfil**

El perfil formativo y las competencias que de él se derivan deben expresarse en términos de objetivos operativos que permitan la concreción en estrategias e instrumentos evaluativos.

- **La determinación y la revisión continua de los estándares de referencia**

Hay que concretar los niveles de logro de los distintos objetivos especificados, los cuales constituirán los referentes fundamentales para establecer los juicios de valor.

- **La comprobación periódica de la adecuación global del conjunto de los aprendizajes al perfil formativo de la titulación**

Es muy importante efectuar análisis periódicos de la respuesta conjunta que dan los distintos aprendizajes respecto a las necesidades formativas expresadas en el perfil de la titulación, con el objetivo de obtener visiones globales e integradas entre ambos conjuntos de elementos.

- **La adopción de sistemas válidos y coherentes de evaluación**

Los sistemas evaluativos deben ser válidos y fiables. Tienen que incluir una pluralidad de estrategias y enfoques que los hagan especialmente coherentes con los objetivos planteados.

- **La planificación sistemática y cuidadosa de las prácticas evaluativas**

Evaluar para mejorar exige una planificación sistemática y cuidadosa de un conjunto de prácticas evaluativas, especialmente diseñadas para establecer los valores asignados a los contenidos de aprendizaje y a la orientación de los procesos de mejora.

- **El rigor y la transparencia de los procesos evaluativos**

La evaluación debe constituir un proceso científico y riguroso de indagación. La acción y los resultados de dicha indagación deben ser totalmente transparentes. El rigor confiere credibilidad a la evaluación; la transparencia, legitimidad.

- **La retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de los resultados evaluativos**

La evaluación debe dinamizar los procesos personales de mejora de los aprendizajes de los estudiantes. El análisis esmerado de los resultados evaluativos propios y la reflexión crítica sobre estos resultados constituyen los ejes básicos para lograr la citada mejora.

- **La existencia y el cumplimiento del reglamento evaluativo y el conocimiento público que de él debe tenerse**

La existencia de una normativa de referencia sobre todo el proceso evaluativo es absolutamente necesaria para garantizar los derechos y deberes de los estudiantes e incrementar, así, la confianza en el proceso. Debe garantizarse su conocimiento público y cumplimiento.

- **La revisión y el desarrollo continuo del reglamento evaluativo**

Es conveniente tener establecidas instancias o asignar esta responsabilidad a alguna de las ya existentes para velar por el desarrollo y la revisión del reglamento, reflexionando sobre su calidad y funcionalidad, y adaptarlo de manera continua a las nuevas circunstancias y necesidades.

- **El comportamiento ético en todo lo relacionado con los procesos evaluativos**

Las instituciones deberán promocionar la creación de espacios de reflexión y profundización sobre los elementos éticos asociados a los procesos evaluativos. También deberán crear alguna comisión formada por miembros de reconocido prestigio y criterio independiente, con la responsabilidad específica de proceder a la revisión y resolución de situaciones problemáticas o conflictivas surgidas de la aplicación de la práctica evaluativa.

Las universidades tendrían que garantizar el cumplimiento de los elementos anteriores y aportar evidencias respecto a la existencia de los oportunos mecanismos dinamizadores de la acción evaluativa en los términos antes expresados.

También habría que explicitar su funcionamiento y tratar de recoger información sistemática desde distintos informantes (profesores, estudiantes, etc.), mediante el uso de instrumentos o estrategias apropiadas (encuestas de opinión, observación, análisis documental, etc.), que ilustraran la bondad de dicho funcionamiento.

6. Síntesis final

Querríamos recoger en los siguientes párrafos la síntesis de lo que hemos expuesto a lo largo de nuestra reflexión.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no puede desligarse de los procesos globales de gestión de la calidad, y es por ello que debe concebirse integrada dentro del modelo evaluativo global de la institución.

Ciertamente, no puede entenderse al margen de las condiciones en las que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades. El perfil del profesorado, la organización académica de los estudios, las infraestructuras de los centros, el impulso de la innovación educativa, etc. son otros elementos que deben considerarse en el contexto de la evaluación.

- El proceso evaluativo deberá tener carácter público y abierto. La institución velará por garantizar la participación de todos los agentes implicados en el proceso. Sus procedimientos, instrumentos y criterios deberán estar a disposición de cualquier observador cualificado.
- El nuevo paradigma evaluativo no orienta la evaluación sólo hacia el control o la acreditación, sino fundamentalmente hacia la mejora y, obviamente, ello implica diseñarla de modo que pueda posibilitarlo.
- La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes debe incluirse en la nueva cultura docente de la universidad, que pone más énfasis en lo que aprenden los estudiantes que en lo que enseña el profesorado.
- La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no es únicamente una responsabilidad individual del profesor; lo es también del conjunto del profesorado y de la propia institución. La justificación sobre los resultados les afecta a todos.

- La evaluación deberá incluir en el análisis los contenidos, las competencias y las habilidades necesarias para garantizar el correcto desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes.
- La evaluación forma parte de la competencia docente del profesorado. En consecuencia, corresponde a las instituciones la responsabilidad de generar las condiciones necesarias para que el profesorado pueda prepararse en la vertiente técnico-pedagógica de la evaluación.
- La evaluación debe ser realizada técnicamente de manera rigurosa y esmerada, desde una pluralidad de perspectivas y empleando el conjunto de técnicas más adecuadas, con el fin de obtener la información más relevante de acuerdo con la naturaleza del objeto a evaluar y de las acciones de mejora a emprender.
- La evaluación debe ser transparente en su proceso y honesta con sus objetivos. Tiene que reflejar las intenciones docentes del profesor, el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los objetivos formativos de la institución.
- La práctica evaluativa deberá estar suficientemente reglamentada para garantizar el ejercicio de los derechos y deberes de estudiantes y profesores, al objeto de incrementar de este modo la confianza en el proceso.
- Las universidades deberán garantizar la existencia de los mecanismos de revisión continua de los procesos evaluativos que se llevan a cabo en el contexto institucional.

Barcelona, diciembre de 2002

7. Agradecimientos

La AQU y los miembros de la comisión que ha elaborado el presente documento queremos agradecer la colaboración que han prestado todas las personas de la comunidad universitaria que, después de haberlo leído, han aportado valiosas sugerencias y valoraciones. Confiamos en haber recogido las de mayor interés.

Claudi Alsina (DURSI), Juan Antonio Amador (UB), Carme Amorós (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu), Pilar Benejam (UAB), Joan Biscarri (UdL), Enric Canela (UB), Joan Ramon Casas (UPC), Fidel Cunill (UB), Jordi Doltra (UdG), Pilar Esterlich (UPF), Júlia Esteve (EUI Hospital de la Santa Creu i Sant Pau), M. Teresa Estrach (UB), Lidia Fernández (CESC), Josep Font (UAB), Josep Maria Gómez (UdG), Joan Gómez (UAB), Joan Guàrdia (UB), Josep Maria Lucas (UB), Jordi Mallol (URV), Claudi Mans (UB), Miquel Martínez (UB), Luis Navarro(UB), José Navarro (UPC), Jaume Pagès (UPC), Vicente Pelechano (Universidad de La Laguna, Tenerife), Juan José Perona (UAB), Joan Prat (UdL), M. Dolors Riba (UAB), Eduard Salvador (UB), Josep Sánchez (UB), M. Carmen Saurina (UdG), Pere Solà (Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa), Josep Tarragó (Institut de Recerca i Tecnologia Agroalimentàries), Pere Ysàs (UAB).

