

ALGUNAS REFLEXIONES PRÁCTICAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN CONTINUA

Ana María Delgado García

Profesora de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya

Rafael Oliver Cuello

Profesor de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Pompeu Fabra

Lourdes Salomón Sancho

Profesora de Derecho Romano
Universitat Oberta de Catalunya

1. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN: ALGUNAS TEORÍAS

La evaluación no es, como hasta hace poco tiempo casi todos pensábamos, una actividad final encargada de cerrar el ciclo de formación de nuestros estudiantes. En efecto, ya hemos abandonado la idea de que la evaluación es una actividad posterior realizada al final y aparte de la actividad formativa. Hoy en día, hemos entendido la evaluación como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de formación. De un único modo de evaluar, hemos pasado a distintos tipos de evaluación, tarea no exenta de cierta complejidad.

En nuestros días, la evaluación se suele plantear como un proceso íntimamente ligado a la formación (desde el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de sus resultados), que tiene como objetivo detectar aquellos elementos que funcionan correctamente y cuáles no, con la finalidad última de garantizar la calidad global del proceso de formación. Así pues, se ha pasado de una evaluación centrada en los productos a una evaluación centrada en los procesos.

De modo que nos hallamos ante una definición de evaluación que ha dejado de centrarse en la legitimación del estudiante, para poner el acento en la optimización del proceso. La finalidad del proceso no es otorgar una nota, sino conseguir un aprendizaje.

Los primeros años de la educación *on line* se han llevado a cabo desde un marco conceptual conductista/cognoscitivista;¹ sin embargo, las últimas recomendaciones de los expertos nos proponen hacerlo en el futuro desde aproximaciones constructivistas, sin por ello abandonar radicalmente las bondades de las teorías más tradicionales. Las teorías constructivistas, advierten los metodólogos, son más adecuadas al nuevo marco europeo de educación superior.

En efecto, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) pretende que el estudiante adquiera a lo largo de su formación unas determinadas competencias que lo preparen para la vida profesional, lo que exige un diseño curricular por competencias y unas metodologías docentes adecuadas a la consecución de dichos objetivos. Este nuevo escenario, que pone más énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que le enseña el profesor, debe incluir una nueva manera de enfocar la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante, que tenga realmente en cuenta la adquisición de las mencionadas competencias.²

Así pues, tradicionalmente, la evaluación se ha orientado más hacia el resultado, condicionada por un enfoque conductista. Actualmente, como se ha señalado, los especialistas consideran más apropiado desarrollar sistemas de evaluación orientados hacia el proceso. Ello permite ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Éste es el motivo por el cual el concepto de evaluación continua ha ido ganando terreno hasta convertirse en el centro del proceso de evaluación, más próximo a los enfoques constructivistas. La evaluación continua se adopta como una estrategia de evaluación formativa más orientada al proceso de aprendizaje que a una valoración puntual.

Si se parte de una visión constructivista, según la cual el conocimiento es algo que se construye, el aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos, un proceso de

¹ BERNAD, J.A.: *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, Narcea, Madrid, págs. 14-26.

² Para un análisis detallado del tema, véase nuestro trabajo DELGADO GARCÍA, Ana M^a; BERGE BRAVO, Rosa; GARCÍA ALBERO, Jordi; OLIVER CUELLO, Rafael y SALOMÓN SANCHO, L. (2006): *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Bosch, Barcelona.

transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos. Para su evaluación, es preciso realizar acciones valorativas que pongan en juego la significatividad de los nuevos aprendizajes, evitando, de este modo, los ejercicios memorísticos en los que sólo se consigue poner en marcha la capacidad de reconocer y evocar.

El constructivismo de orientación sociocultural es una perspectiva que establece que la construcción del conocimiento es un proceso complejo que se lleva a cabo a través de la relación entre tres elementos: el estudiante, que aprende a través del ejercicio de una actividad mental de carácter constructivo; el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje; y el docente, que ayuda al estudiante en el proceso de construcción progresando en el grado de significado sobre lo que aprende, siendo progresivamente más capaz de dotarlo de sentido.³ De modo que docente, estudiante y contenido configuran un triángulo interactivo.

Este proceso de construcción personal del conocimiento se realiza en función de un amplio abanico de elementos que conforman la estructura cognitiva del estudiante: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico, de dominio de estrategias de aprendizaje, factores afectivos... La enseñanza se construye sobre lo conocido. En el aprendizaje profundo, el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, por lo que hay que explotar al máximo las interconexiones.

Por otro lado, en los entornos virtuales de aprendizaje es preciso que la interacción no se reduzca a la interacción entre contenidos y estudiante sino que es preciso poner en relación los tres elementos siguientes: la actividad mental constructiva del estudiante, la ayuda continuada de quien enseña y el contenido objeto de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, un elemento determinante del éxito de la evaluación es si ésta se enfoca de forma coherente con el resto de elementos del proceso de aprendizaje y si se corresponde con los principales objetivos de aprendizaje.

³ MAURI, ONRUBIA, COLL, COLOMINA: *La calidad de los contenidos educativos reutilizables; diseño, usabilidad y prácticas de uso*, RED Revista de Educación a Distancia, número monográfico II, 2005 (disponible en <http://www.um.es/aed/red/M2>).

2. REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CONTINUA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como ya se ha señalado, tradicionalmente, la evaluación ha estado centrada en la etapa final del aprendizaje y el estudiante suele enfocar su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida; además, generalmente, está concebida para aprobar más que para aprender.

No obstante, el profesor, no sólo ha de evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que a lo largo del curso ha de proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar, respectivamente. En palabras de SILBERMAN, “de lo que escucho, me olvido. De lo que escucho y veo, me acuerdo. De lo que escucho, veo y me hago preguntas o hablo sobre ello con otra persona, lo empiezo a comprender. De lo que escucho, veo, hablo y hago, aprendo conocimientos y aptitudes. Lo que enseño a otro, lo domino”.⁴

En suma, mediante este sistema de evaluación continua el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante.⁵ Por lo tanto, este sistema de evaluación, presenta, sin duda alguna, ventajas tanto para el estudiante como para el profesor.⁶

La estructuración de los currícula en el marco del EEES, de acuerdo con las competencias que exige el mundo profesional, pretende dotar a los estudiantes, no únicamente de los conocimientos de tipo teórico de las enseñanzas tradicionales, sino que además adquieran todas aquellas habilidades, destrezas, procedimientos, técnicas... que les serán exigidas para desarrollar con éxito su profesión en la vida laboral para la cual se les prepara. Todo ello implica que las actividades que tradicionalmente realizaba el profesor

⁴ SILBERMAN, Mel: *Credo del aprendizaje activo*, 1996, citado en “*Manual de introducción a la docencia. Horizonte Bolonia*”, Programa para la Calidad Educativa, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2005, pág. 5.

⁵ La falta de adopción del sistema de evaluación continua en muchas de las titulaciones universitarias es constatada en el análisis realizado por la Universitat Pompeu Fabra de los estudios de Derecho y de los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales: *La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Derecho* (2005) y *La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales* (2005).

⁶ Al respecto, véase DELGADO, Ana M^ª y OLIVER, Rafael: *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, nº 1, 2006, pág. 5.

quedan en un segundo plano, pasando a adquirir mayor relevancia lo que debe hacer el estudiante. Y lo que debe hacer el estudiante para adquirir unas determinadas competencias es ponerlas en práctica y esto solo puede hacerlo a través de la repetición de actividades diseñadas especialmente para conseguir este objetivo. En efecto, sólo se puede evaluar una competencia si ponemos al estudiante en situación de que las evidencie y solamente se pueden evidenciar si se desarrollan durante un período de tiempo.

De modo que la labor de aprendizaje del estudiante se convierte en el centro del proceso y más en concreto, la serie bien secuenciada de actividades que realiza el estudiante. Cualquier profesor sabe perfectamente que una magnífica arma de motivación del estudiante es la evaluación, de modo que la mejor estrategia para conseguir que el estudiante desarrolle unas competencias es proponerle la realización de una serie de actividades evaluables en las que irá desarrollando y adquiriendo progresivamente niveles superiores de capacitación de estas competencias. En consecuencia, consideramos que la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad de potenciar la evaluación continua.

Pero, además, en nuestra opinión, la evaluación continua es el mejor sistema para ejercitar y valorar la adquisición de las competencias en una asignatura, por las siguientes razones. En primer lugar, porque permite poner en práctica durante un tiempo determinado las competencias y permite orientar su ejercicio a los efectos de poder desarrollarlas de forma correcta al final del proceso de aprendizaje. En segundo lugar, porque comporta un aumento significativo del trabajo del estudiante a lo largo del período docente, en línea con el nuevo cómputo del volumen de trabajo del estudiante que supone el crédito europeo; en tercer lugar, el reparto de la carga de trabajo a lo largo del período lectivo es más racional; y, finalmente, el rendimiento obtenido por el estudiante también es superior. En definitiva, este sistema supone un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

En entornos docentes virtuales, como la UOC, al estar situado el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, se ha apostado siempre por potenciar el seguimiento por parte de los estudiantes de un sistema de evaluación continua, puesto que se ha comprobado que ofrece mayores garantías para superar con

éxito una asignatura. No obstante, también las universidades presenciales deberían hacer un esfuerzo por aplicar este método de evaluación en el marco del EEES.

3. EL FOMENTO DEL SEGUIMIENTO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA ENTRE LOS ESTUDIANTES

Fruto de la mencionada conveniencia de aplicar el método de evaluación continua, se hace patente la necesidad de fomentar su seguimiento entre los estudiantes. Evidentemente, no se puede obligar a un estudiante a seguir la evaluación continua, ya que a éste le asiste el derecho a realizar una prueba de evaluación final, pero debe, en la medida de lo posible, incentivarse la participación de los estudiantes en el sistema de evaluación continua.

Para ello, pueden seguirse varias técnicas: desde realizar un planteamiento flexible de la misma hasta atribuir un valor importante a la nota de evaluación continua para calcular la nota final. En cualquier caso, resulta básico realizar determinadas acciones al inicio del período lectivo y que el docente insista en las ventajas que para los estudiantes va a reportarles el seguimiento de este sistema evaluativo.

Además, resulta fundamental establecer un buen hábito y ritmo de trabajo desde el principio, desde el primer momento. De modo que, durante la primera semana del período lectivo, la primera actividad que proponemos, el primer mensaje que enviamos tienen una especial relevancia para el desarrollo de la evaluación continua.

En este sentido, una de las estrategias para conseguir atraer al sistema de evaluación continua el mayor número posible de estudiantes, consiste precisamente en la inmediatez del planteamiento de una actividad a los pocos días de empezar el semestre así como el relativo grado de dificultad de la actividad, para de este modo, no desincentivar a aquellos estudiantes que inician sus estudios con niveles de formación inferiores a otros.

Otra de las estrategias que la experiencia ha demostrado que permite obtener mejores rendimientos, consiste en proponer una actividad recapitulativa o de síntesis al final del semestre, que permita a los estudiantes que han superado cada una de las actividades, asentar los contenidos con firmeza y mejorar la

nota final al tiempo que aquellos estudiantes que no han superado alguna de las pruebas, se les ofrece la oportunidad de recuperar la nota con esta última actividad de recapitulación.

Por otra parte, en cuanto a la calificación de la primera actividad, puede ser recomendable que el profesor sea especialmente benévolo en aras a no desincentivar a ningún estudiante a continuar la evaluación continua, siempre manteniendo un rigor en la calificación. En este punto, conviene precisar que no hay que confundir calificar con corregir.

Por último, otra buena práctica, en nuestra opinión, al principio del semestre consiste en que el profesor se ponga en contacto de manera personal con el estudiante que ha decidido no seguir la evaluación continua. La respuesta de los estudiantes, en la mayoría de los casos, es positiva. Ante esta estrategia docente, algunos estudiantes deciden sumarse a la evaluación continua.

4. ALGUNAS CUESTIONES PRÁCTICAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA

A continuación, consideramos necesario poner de relieve algunas repercusiones, tanto positivas como negativas, que puede provocar la implantación de un sistema de evaluación continua, a partir de nuestra experiencia en entornos de aprendizaje presenciales y virtuales.

En primer lugar, la utilización de este sistema de evaluación en una asignatura concreta suele provocar ciertas disfunciones en el resto de las asignaturas que simultáneamente cursan los estudiantes. En efecto, cuando se implanta el sistema de evaluación continua en una asignatura determinada, el efecto casi siempre inmediato es el aumento del rendimiento académico de los estudiantes en esa asignatura concreta, sin embargo el resto de asignaturas de esos mismos estudiantes suelen mostrar niveles de seguimiento y de aprovechamiento inferiores respecto a los resultados de cursos anteriores.

Por este motivo, estimamos que la implantación del sistema de evaluación continua debe ser un proceso reflexionado y bien coordinado entre los diferentes profesores de las asignaturas que cursan los estudiantes durante el periodo lectivo. De modo que en el momento de implantar este sistema deben tenerse en cuenta, además de aspectos puramente académicos, algunos

aspectos organizativos, como la coordinación entre los responsables de las diferentes asignaturas, para conseguir, por ejemplo, cuestiones tan prácticas como una adecuada temporización de las actividades de las diferentes asignaturas que simultáneamente cursan los estudiantes, el contenido de las actividades, las competencias desarrolladas o los conocimientos trabajados.

Otra de las consecuencias no deseadas de la implantación de un sistema de evaluación continua y que, a partir de nuestra experiencia, podemos advertir de sus peligros, es que el estudiante, pese a trabajar más y mejor con este sistema, acaba rechazando otros sistemas de evaluación, que tradicionalmente hemos considerado muy útiles. Hemos constatado, por tanto, que el sistema de evaluación continua puede llevar a los estudiantes a percibir negativamente otros sistemas de evaluación, que en ocasiones son imprescindibles, como por ejemplo el examen final. Se trata, por consiguiente, de un aspecto al que la institución debe anticiparse.

Por otro lado, hay que destacar que una parte importante de la tarea del profesor cuando implanta este sistema consiste en la corrección de las actividades que realiza el estudiante. Para rentabilizar al máximo esta tarea de corregir, a veces algo ingrata, proponemos un método que consideramos de gran utilidad, especialmente en los entornos virtuales de aprendizaje. Se trata de elaborar un documento que denominamos de *soluciones* en el que el profesor inmediatamente después de haber redactado el enunciado de la actividad, expone de manera clara cómo el estudiante debería haber resuelto la actividad.

Esta enojosa tarea permite al profesor saber con certeza que la actividad propuesta se adapta a su objetivo inicial y, además, le permite conocer de manera bastante aproximada la dificultad y el tiempo que la elaboración de la actividad comportará a los estudiantes. Este documento de soluciones se entrega a los estudiantes una vez que éstos ya han realizado la actividad. La finalidad última de este documento, no es únicamente proporcionar un criterio objetivo para otorgar una calificación, sino que persigue fomentar el sistema de autoevaluación del estudiante como paso previo para estimular el proceso de reflexión sobre su propio aprendizaje.

El estudiante, una vez ha realizado y entregado su actividad, acude con impaciencia al documento para comprobar si sus respuestas se ajustan al modelo redactado por el profesor. Este paso propicia la reflexión crítica del estudiante sobre su propio trabajo. La corrección de la actividad se concluye con el retorno que el estudiante recibe del profesor sobre su actividad. Y en este sentido, somos plenamente conscientes, pese a las dificultades reales que ello supone, que el éxito de la evaluación continua es directamente proporcional a la personalización del retorno que el estudiante recibe del profesor sobre el trabajo que ha realizado.

Para cualquier profesional de la docencia, es evidente que introducir el sistema de evaluación continua supone aumentar el volumen de trabajo del profesor. El aumento de trabajo que supone para el profesor este tipo de evaluación en relación con la corrección y administración de los resultados a cada estudiante, puede minorarse con la utilización de software especializado o evaluación automatizada. Un aspecto que la experiencia también ha puesto de manifiesto es que los estudiantes valoran de manera muy positiva la mayor dedicación del profesor en este sistema, hecho que les motiva a estudiar.

La motivación del estudiante es un factor que tradicionalmente las instituciones universitarias no habían tenido en cuenta. La situación actual de la universidad exige que ésta se preocupe por el grado de seguimiento y superación de sus estudiantes. En este contexto, el sistema de evaluación continua se ha convertido en un método para reducir el índice de fracaso en una asignatura y afrontar de manera decidida el problema del abandono.

Las experiencias de implementación de evaluación continua han puesto de manifiesto que este sistema de evaluación impacta en otros aspectos del proceso de aprendizaje. Uno de ellos es que aumenta de forma muy significativa la interacción entre docente y estudiante. Si partimos de un postulado constructivista, lo que el estudiante construye no asegura una realización óptima de significados y sentidos en relación al nuevo contenido que aprende, de modo que la interacción entre el contenido y el estudiante no garantiza por sí sola formas óptimas de significados y sentidos. El profesor aporta, precisamente, la ayuda que necesita el estudiante para adaptar de manera dinámica y contextual el contenido a aprender.

La interacción entre contenido y estudiante no es solitaria, sino que el proceso aparece mediado por el profesor para seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje.⁷ Nos parece, por lo tanto, importante dedicar especial atención a la creación de un contexto que facilite la interacción entre los tres elementos. De modo que, cuando se introduce este sistema de evaluación en la docencia, la función del profesor aumenta en relación con otros sistemas de evaluación tradicional. La evaluación continua amplifica la presencia del docente en el proceso de aprendizaje del estudiante. Y constituye una importante herramienta de comunicación e interacción bidireccional entre profesor y estudiante.

En definitiva, la posible existencia de las mencionadas repercusiones no debe llevarnos a una decisión precipitada y equivocada sobre los peligros de la evaluación continua, sino que hay que ser conscientes de los mismos y debe hacernos reflexionar con detenimiento sobre las posibles causas de tal fenómeno para intentar paliarlo en la medida de lo posible. En este sentido, los profesores que hemos trabajado con sistemas de evaluación continua estamos de acuerdo en que se trata de efectos provocados, precisamente, por la propia bondad del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNAD, Juan Antonio (2000): *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, Narcea, Madrid.
- BIGGS, John (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid.
- CASTILLO ARRENDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Santiago (2003): *Prácticas de evaluación educativa*, Person Educación, Madrid.
- DELGADO GARCÍA, Ana M^a y OLIVER CUELLO, Rafael (2003): *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, portal de la Universitat Oberta de Catalunya (disponible en www.uoc.edu).

⁷ ONRUBIA, J. (2005) *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, RED Revista de educación a distancia, número monográfico II (disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2>), pág. 5.

- DELGADO, Ana M^a y OLIVER, Rafael (2006): La evaluación continua en un nuevo escenario docente, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, nº 1.
- DELGADO GARCÍA, Ana M^a; BORGE BRAVO, Rosa; GARCÍA ALBERO, Jordi; OLIVER CUELLO, Rafael y SALOMÓN SANCHO, L. (2006): *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Bosch, Barcelona.
- LARA ROS, Sonia (2003): *La evaluación formativa a través de Internet*, en “Enseñanza virtual para la innovación universitaria”, Narcea, Madrid.
- LÓPEZ MOJARRO, Miguel (2001): *“La evaluación del aprendizaje en el aula”*, Edelvives, Madrid.
- MAURI, ONRUBIA, COLL, COLOMINA (2005): *La calidad de los contenidos educativos reutilizables; diseño, usabilidad y prácticas de uso*, RED Revista de Educación a Distancia, número monográfico II (disponible en <http://www.um.es/aed/red/M2>).
- ONRUBIA, J. (2005) *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, RED Revista de educación a distancia, número monográfico II (disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2>).
- ROSALES, Carlos (2000): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea, Madrid.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1999): *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 2.
- SILBERMAN, Mel (1996): *Credo del aprendizaje activo*, citado en “Manual de introducción a la docencia. Horizonte Bolonia”, Programa para la Calidad Educativa, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2005.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony, J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós, Madrid.