

La Cuestión Universitaria

Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y
Política Universitaria – Universidad Politécnica de Madrid

“La renovación de las metodologías educativas en la universidad”

Noviembre 2007 – nº 2

La contribución del análisis de resultados a la renovación metodológica en la universidad



SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

[\(1\)](#) Catedrático MIDE

Universitat de Barcelona

Hablar de resultados en el sistema universitario exige acotar, entre otros puntos, a qué tipo de resultados nos referimos (de investigación, formación, reputación, eficiencia,...) y en qué nivel del sistema nos centramos (sistema en general, institución, centro o departamento, titulación, materia, estudiante, profesor,...). Por otra parte, estamos asistiendo a una preocupante visualización de los resultados manifestada a través de curiosos rankings, a nivel nacional e internacional, en los que tanto la validez del indicador como su fiabilidad dejan mucho que desear.

Nuestro objetivo se centra en la reflexión sobre la necesidad de que el análisis de los resultados de la formación universitaria (su calidad) sea el punto de arranque para la toma de decisiones relacionada con los enfoques metodológicos que se adoptan. Así mismo, la creación de un coherente y cohesionado espacio común de educación superior pasa, necesariamente, por la generación de un *modo de hacer* de los diferentes sistemas universitarios que tenga la confianza de todos y, para ello, no basta con una estructura común (Grado-Máster) o una misma unidad de cuenta curricular (ECTS), como es el caso del Espacio Europeo de Educación Superior, sino que se reclama la existencia de mecanismos equivalentes de gestión y aseguramiento de la calidad de dicho *modo de hacer*.

Finalmente, y desde una perspectiva global de la calidad de una institución universitaria o de un sistema, la evaluación de los resultados de la acción formativa está apareciendo como un potente indicador. De aquí la continua búsqueda, por una parte, de procedimientos de evaluación que realmente pongan de manifiesto la calidad de la formación (múltiples medidas) [\(2\)](#) y, por otra, de métodos de analizar los resultados atendiendo a su segmentación (según diferencias de *inputs* o situaciones). Como ya puso de manifiesto en Estados Unidos la Comisión on Higher Education (1997, *Framework for Outcomes Assessment*) el rendimiento académico del estudiante es un componente crítico para determinar que una institución está logrando sus propósitos, por tanto, es esencial disponer de un sistema de evaluación global para documentar dicho rendimiento. En la misma dirección se pronuncian diferentes Agencias de Calidad europeas cuando recogen en sus estándares de actuación la necesidad de prestar especial atención a los procedimientos que aseguren la correcta evaluación de los resultados del aprendizaje.

Por lo que respecta al EEES, en el mandato ministerial aprobado en Bergen con relación a los *Quality Assurance Standards* (ENQA, 2006), y en los que se exige su cumplimiento tanto a nivel de las instituciones universitarias como de los agentes externos de evaluación, aparece entre los criterios de acreditación un bloque significativo relativo al perfil de formación y sus referentes, al enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los criterios de evaluación/certificación del progreso académico. No ha de extrañar que el *outcomes assessment* ya fuera uno de los estándares adoptados por las Agencias de Evaluación para la acreditación de instituciones universitarias norteamericanas.

1. Del perfil de formación a la certificación de logros

En un contexto de movilidad y reconocimiento profesional de los egresados universitarios, adquiere importancia capital el diseño de un pertinente perfil de egreso que, debidamente verificado en cuanto a su equivalencia con respecto a *benchmarks* de ámbito internacional, será el referente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho perfil ya no puede centrarse exclusivamente en objetivos de conocimiento de la disciplina, sino que también ha de considerar los logros profesionales y personales. Los dos últimos tipos de logros han sido los de mayor debate, tanto por lo que respecta a la terminología como a los procedimientos para su evaluación y posterior certificación.

Por otra parte, adecuar la formación tomando en consideración el *mandato de la empleabilidad*, exige considerar que la excelencia académica no se mide por la acumulación de conocimientos, sino por la elaboración personal que el estudiante realiza; éste necesita desarrollar habilidades/competencias que le ayuden a lograr un eficaz y eficiente acceso a nuevos escenarios del conocimiento y actuación profesional.

Una vez establecido el escenario de llegada del *viaje formativo*, el reto se centra en asumir la necesidad de coherencia global entre *propósito*, *acción (docente-discente)* y *certificación del logro*. El planteamiento metodológico ha de constituirse en el factor mediador que permita que las actividades de aprendizaje realizadas por el estudiante sean adecuadas al logro del perfil establecido. La correcta ejecución de tales actividades será el indicador más potente del éxito de la enseñanza. De Miguel (2006) hace una interesante propuesta al tomar en consideración las modalidades organizativas de la enseñanza (presenciales: clase teórica, seminario-taller, clase práctica-laboratorio, tutoría y prácticas externas; no presenciales: trabajo en grupo, trabajo autónomo) y los métodos de enseñanza (clase magistral, estudio de casos, resolución de problemas, BPL, proyectos, ...) para determinar la tipología de actividad de aprendizaje y su intensidad (tiempo de dedicación) correspondiente para cada competencia(s).

Ahora bien, la evaluación basada en logros (*outcome-based evaluation*) está reclamando *performance-based assessment* (evaluación de ejecuciones). Este tipo de evaluación requiere que los estudiantes, en un determinado momento, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones y estándares definidos. Algunos autores han denominado *evaluación alternativa* a este enfoque evaluativo, para distinguirla de la que se basa en el aprendizaje de hechos evaluados a través de tests de respuesta múltiple. Feuer y Fulton identifican hasta siete tipos de *evaluación alternativa*: preguntas abiertas, ensayos, escritos, portafolios, exposiciones orales, demostraciones y experimentos. Uno de los procedimientos que está centrando el interés en el marco universitario es el portafolios, si bien su uso no es tan actual como algunos sugieren.

2. Nuevas formas de evaluación y de enseñanza

Ben Wilbrink (1997, p. 43) en un interesante e ilustrativo trabajo en el que analiza, desde una perspectiva histórica, la evaluación en la enseñanza universitaria, concluye: "...before the beginning of the 20th century assessment has already developed into the forms and procedures that still characterize it today, This underscores that our assessment culture is, for better o for worse, the legacy of societies long since gone."

Curiosamente, los primeros exámenes escritos de la historia acontecen en la China Imperial. Eran muy selectivos y constituían la puerta de entrada al funcionariado público. En Europa, los modernos exámenes universitarios se configuran en el final del s. XVIII y comienzos del s. XIX, teniendo el Estado una gran influencia en muchos de los países europeos, más allá de la *autonomía universitaria*. El carácter selectivo presente en la certificación de *funcionario público* ha impregnado, en buena medida, la práctica evaluativa universitaria: en ocasiones parece como si no se pretendiese averiguar *lo que se sabe sino lo que no se sabe*.

La necesidad de evaluar no sólo los logros académicos y profesionales sino también los *logros personales* (capacidades-competencias genéricas y transferibles a múltiples situaciones) ha puesto en crisis el uso de las tradicionales pruebas de evaluación. La certificación de tales logros no puede solventarse con instrumentos o procedimientos simples y de corta duración.

Por otra parte, el análisis de la práctica de la evaluación de los aprendizajes pone de manifiesto que, con excesiva frecuencia, la evaluación se diseña y ejecuta como un proceso separado, independiente del enfoque metodológico que se adopta en la impartición de la docencia. Sin embargo, la ligazón entre enseñanza y evaluación es defendida por todos los analistas del tema. Segers (1997, p. 375) en un interesante trabajo en el que explica el sistema de evaluación en Económicas de la Universidad de Maastricht (combinando la evaluación del conocimiento básico y su aplicación a la resolución de problemas reales), apunta dos claras razones de esta ligazón: "First, student outcomes provide information that can be used in improving educational practice only when the instruments that measure the outcomes match the instructional practice. Second, tests are diagnostic aids only when they identify the extent to which the goals are attained."

El análisis sobre el *cómo se realiza* la evaluación debería conducir a poner en práctica medidas de mejora, que en definitiva son medidas conducentes a una mejor *justicia* académica. Sin duda alguna, si importantes cambios han de introducirse en la tradicional forma de enfocar el proceso de E-A, de *revolucionaria* puede definirse la nueva perspectiva sobre la evaluación de los aprendizajes. Bien sabido es el hecho de la determinante influencia que en la conducta del estudiante tiene la *normativa de evaluación*. De aquí que si se quiere ser coherente con una propuesta formativa expresada en términos de competencias, sea necesario hacer nuevas propuestas evaluativas (3):

- En el marco universitario, la práctica evaluativa no puede continuar teniendo como referente a la asignatura y al profesorado (individualmente considerado).
- Las funciones de la evaluación van más allá de la constatación del nivel de conocimientos alcanzados en una determinada asignatura (4).
- Los procedimientos *tradicionales* de evaluación no satisfacen los requisitos que exigen, tanto la evaluación de nuevos contenidos como la función del estudiante en el aprendizaje universitario.

- La práctica evaluativa, dada su dimensión institucional, reclama una gestión que tome en consideración los diferentes niveles de responsabilidad (toma de decisiones) que sustentan la organización universitaria.

Así mismo, y con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de logros ha de permitir:

- Identificar el nivel de los conocimientos y habilidades que los alumnos deberían aprender y ser capaces de aplicar una vez graduados.
- Comprobar el nivel de desarrollo de las características y atributos personales que se consideraron pertinentes considerar en el proceso de formación.
- Valorar la adecuación o no de las metodologías e instrumentos utilizados para evaluar tanto el rendimiento académico del alumno como su desarrollo personal.
- Recoger y analizar la información adecuada y significativa para juzgar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado.
- Desarrollar un sistema de comunicación sobre los resultados de la evaluación que permita mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Uso del análisis de los resultados

El potencial del análisis de resultados es tal que difícilmente podrá hablarse de mejora continua sin la reflexión basada en dicho análisis. Como señala la Commision on Higher Education, la meta última de la evaluación de los logros es la de examinar y mejorar la efectividad de la institución. Para alcanzar esta meta, cuatro objetivos han de alcanzarse: "They are to improve teaching and learning, to contribute to the personal development of students, to ensure institutional improvement, and to facilitate accountability". (CHE, 1997, p. 7)

No ha de extrañar, por tanto, que la evaluación de los aprendizajes universitarios haya adquirido una importancia tal que reclama una visión holística y comprensiva de la totalidad del planteamiento educativo de una institución. Los propósitos de la evaluación han sobrepasado el marco legal de fundamentar el otorgamiento de una calificación de un determinado profesor en una específica asignatura. Yorke (1998) al reformular la propuesta de Atkins *et al.* (1993) identifica tres referentes del uso de la evaluación:

- Con relación al aprendizaje:
 - Motivar a los estudiantes.
 - Ofrecer *feedback*.
 - Consolidar el trabajo realizado hasta ese momento.
 - Diagnosticar potencialidades y debilidades.
 - Establecer el nivel de logro al término de una determinada unidad didáctica.
- Con relación a la certificación legal:
 - Establecer el nivel de rendimiento al finalizar el programa (carrera).
 - Facultar para la práctica profesional.
 - Demostrar la adecuación en relación a relevantes requisitos externos.
 - Seleccionar para un empleo o formación posterior.
 - Predecir futuros rendimientos.
- Con relación a la garantía de calidad:
 - Evaluar la medida en la cual el programa ha alcanzado sus objetivos.
 - Juzgar la efectividad del contexto de aprendizaje.
 - Ofrecer *feedback* al profesorado sobre su propia efectividad.

- Orientar el desarrollo de los estándares a lo largo del tiempo.

Finalmente, varios son los argumentos que pueden aportarse en la defensa de un enfoque sistémico de la evaluación de los aprendizajes. Brown y Knight (1994) citan:

- *Rendición de cuentas* que permita evaluar el cómo la institución (titulación) está certificando los logros de los estudiantes y cuáles son dichos logros.
- *Coherencia* entre los objetivos perseguidos, la metodología de enseñanza y las formas de evaluar el logro de los objetivos.
- *Equidad* que permita asegurar un adecuado nivel de homogeneidad de las diferentes partes que conforma un plan de estudios.
- *Progresión* en el desarrollo del currículo. Es necesario determinar puntos de referencia que señalen la pertinencia o no de que el estudiante pueda avanzar en la complejidad que se le supone a todo programa de formación.
- *Efectividad y eficiencia* de los procedimientos de evaluación. La gestión adecuada del plan de evaluación debe estar orientada a conseguir que el binomio coste-beneficio sea claramente favorable al segundo término. Ahora bien, en la participación del beneficio no sólo puede considerarse al profesorado, sino también al alumnado y a la propia institución.
- Sinergia que permita que el plan de evaluación contribuya a la mejora de la calidad global de la enseñanza universitaria.
- *El mercado* ha de tener confianza en las bondades del sistema de evaluación de una institución. De esta manera el expediente del graduado adquirirá valor de referencia en los procesos de inserción laboral.

Referencias Bibliográficas

- ATKINS, M., BEATTIE, J. & DOCKRELL, W.B. (1993). *Assessment Issues in Higher Education*. Sheffield: Employment Department.
- BROWN, S. & KNIGHT, P. (1994) *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1997). *Framework for Outcomes Assessment*. Middle States: Association of Colleges and Schools.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2006). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: Author. Standards.
- FEUER, M.J., & FULTON, K. (1993). The many faces of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 74 (6), 478.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: ICEA's de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona y Politécnica de Cataluña. (En CD-ROM).
- SEGERS, M.S.R. (1997). An Alternative for assessing problem-solving skills: The overall test. *Studies in Educational Evaluation*, 23, (4), 373-398.
- WILBRINK, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48.
- YORKE, M. (1998). The Management of Assessment in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 101-116.

Notas al Pié

1. (1) Coordinador de Desarrollo e Innovación Metodológica de AQU Catalunya y miembro de la Comisión Técnica de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
2. (2) "Student evaluations of course and instructional quality, measures of student satisfaction with the quality of the curriculum, student personal and affective development, student retention, and students' interest in their educational programs, student involvement in academic and co-curricular activities, faculty peer evaluations, alumni achievements, alumni work performance" (CHE, 1997, p. 28).
3. (3) En un trabajo previo (Rodríguez Espinar, 2000) se han analizado con mayor amplitud estas propuestas así como las implicaciones de las mismas en la gestión de la propia evaluación.
4. (4) "The sum of courses taken in a major of study should approximate the basic learning that students are expected to acquire. However, the capacity of a graduate to integrate learning coherently requires faculty and others within an institution, working collaboratively, to develop a comprehensive view of student attainment in each discipline. The selection of valid instrument that will assess cumulative learning presumes a knowledge of what it is needs to be assessed. Therefore, faculty must be asked to define what it is the seek in a graduate" (CHE,1997, p. 40).