

## **Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior**

José Sánchez Santamaría

Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Campus de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha. E-mail: [jose.ssantamaria@uclm.es](mailto:jose.ssantamaria@uclm.es).

**Resumen:** La evaluación es uno de los aspectos centrales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que, con los cambios originados por el Espacio Europeo de Educación Superior, se está modificando para hacer frente a un enfoque basado en competencias. En este sentido, este trabajo tiene como finalidad presentar y discutir las posibilidades y limitaciones de la evaluación del aprendizaje universitario, de acuerdo a cuatro dimensiones: su objeto (objetivos / competencias), sus momentos (terminal / continua), sus usos (sumativa / formativa) y sus agentes (no compartida / compartida). Y, por último se analizan las implicaciones de una evaluación profunda con grupos numerosos de alumnos.

**Palabras clave:** evaluación para el aprendizaje, enfoque basado en competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación formativa, evaluación continua, evaluación compartida.

**Title:** Assessment for learning at university: a comparison on its possibilities and limitations within the European Higher Education Area

**Abstract:** Assessment is a central issue within the teaching-learning process, which with the changes brought by the European Higher Education Area (EHEA), is being modified to face with a competency-based approach. In this sense, this paper aims to show and discuss the possibilities and limitations of assessment to learning at university, according to four dimensions: its object (objectives / competencies), its moments (terminal / continuous), its uses (summative / formative) and its agents (no shared / shared). And, finally we analyse the implications of a deep evaluation with large groups of students.

**Keywords:** assessment for learning, competency-based approach, European Higher Education Area, formative assessment, continuous assessment, shared assessment.

### **1. Introducción**

En último término la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje (Brown y Glasner, 2003: 76).

En este trabajo se pretende llevar a cabo un análisis comparativo sobre la evaluación de los aprendizajes universitarios, con la intención de poner en valor

las posibilidades y limitaciones a las que nos enfrentamos en la práctica docente universitaria. Para ello, el artículo se organiza como sigue: en primer lugar, se presenta brevemente el contexto de cambio en el que nos situamos; en segundo lugar, se procede a realizar una aproximación conceptual a la evaluación, centrando la atención en lo que llamamos enfoques de evaluación: superficial y profundo, en torno a cuatro dimensiones de análisis vinculadas con el objeto de la evaluación (¿qué?), los momentos de realización (¿cuándo?), los usos de la misma (¿para qué?) y los agentes evaluadores intervinientes (¿quién?); en tercer y último lugar, se abordan las principales limitaciones de la evaluación profunda definida en grupos numerosos.

Advertir que la aproximación que se realiza al tema que se ha propuesto para la reflexión, nos brinda la oportunidad de pensar sobre la propia práctica docente universitaria. Es un ejercicio de introspección que en ocasiones puede verse sesgado por la presencia de la rutina; de un caminar pedagógico hecho propio y que resulta, en no pocas ocasiones, difícil de abordar con mirada crítica y profunda. Por tanto, este texto es una invitación para observar con detenimiento a nuestro alrededor con la pronta esperanza de poder divisar nuevos caminos sobre el hecho de ser mejores docentes. Situarse con capacidad de reflexionar sobre lo obvio y lo imprevisto de la tarea docente: lo normalizado puesto en cuestión desde una visión colectiva y compartida orientada a la mejora de la educación, aspiración legítima de la labor docente en un enfoque de competencias.

## **2. Apuntes para una reflexión**

¿Ayuda y estimula la docencia a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en forma de cómo piensan, actúan o sienten (sin causarles daño apreciable)? (Bain, 2006: 182).

La sociedad del conocimiento y de la información (Delors, 1996; Bindé, 2005) plantea una serie de retos vinculados con la realización personal, la inclusión social y el empleo esenciales para la cohesión social (UE, 2008; UE, 2010). Esta circunstancia se ve fortalecida por la necesidad de avanzar en procesos de convergencia europea respecto a la creación de las condiciones adecuadas para el aseguramiento de la equidad y la eficiencia en los sistemas educativos (CEC, 2006). Se establece a modo de garantía para que los jóvenes europeos puedan tomar conciencia ciudadana en el marco de una sociedad democrática y se beneficien de las oportunidades que el aprendizaje a lo largo de la vida les ofrece (CEC, 2001; Rubio Herráez, 2008; UE, 2008), puesto que en la actual sociedad el éxito educativo se constituye en factor esencial para prevenir situaciones de exclusión social (Flecha, García, Sordé y Redondo, 2007).

Las demandas didácticas, curriculares y de evaluación generadas en el marco de desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior vienen configuradas por la emergencia del enfoque de competencias. Esta situación plantea el reto de asumir metodologías activas focalizadas en el trabajo cooperativo que permitan abordar la "capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas" (Manzanares Moya, 2004: 289-303), lo que conlleva contemplar y conjugar distintos tipos de evaluación atendiendo a momentos igualmente diferentes, así como a un alumnado diverso. En este escenario, los aprendizajes universitarios se organizan en competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas (Villa y Poblete, 2007).

Desde el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, las competencias pueden considerarse como una serie de saberes que un estudiante o un conjunto de estudiantes ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones contradictorio, en el que se inscribe su vida, contemplando las implicaciones sociales y éticas de sus acciones en/sobre/desde la realidad (Sánchez Santamaría y Ballester, 2010). Esta situación se configura desde una forma concreta de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber:

a) El estudiante es protagonista (actor/autor) de su proceso de aprendizaje (Biggs, 2005), aunque no el único responsable de su evolución, en el sentido de que “adquirir y evaluar competencias supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje que va realizando” (Villa y Poblete, 2007: 36), sin olvidar el papel que el grupo de compañeros y los profesores pueden jugar en el desarrollo de las citadas competencias.

b) La enseñanza, a partir de metodologías activas, se centra en crear escenarios de aprendizaje situado, conectados con casos y situaciones lo más reales posibles al mundo laboral y social (Mateo, 2000), de modo que “las actividades de enseñanza del profesor y las actividades de aprendizaje del alumno deben estar dirigidas al mismo objetivo” (Biggs, 2005: 178). La Universidad se convierte en un escenario de formación y extrapolación de los aprendizajes a partir de tareas auténticas (De Miguel, 2006; Villardón, 2006), lo cual exige una distancia menor entre lo que se enseña y lo que se aprende; entre lo que se demuestra qué y cómo se sabe, y lo que se desarrolla cómo se haría de forma adaptativa, pero sin negar la capacidad creativa del alumno. En todo ello, el entorno aula, tanto física como virtual (Ardizzone y Rivoltella, 2004), ha de quedar configurado bajo dos premisas esenciales: por una parte, como un espacio de conocimiento productivo y compartido; y, por otra, como un lugar generador de pensamiento (Salinas, 2007).

Con la prudencia que requiere tomar un fragmento de un contexto, son muy sugerentes las palabras de Bruner (1972: 72), al advertir que “enseñamos una materia no para producir pequeñas bibliotecas vivientes en esa materia, sino para formar estudiantes que piensen por sí mismos, que consideren los temas como lo hace un historiador, para tomar parte en el proceso de adquisición del conocimiento”, es decir, se trata de que los alumnos “sean capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones” (Rueda, 2009: 4).

Así, la evaluación se convierte en una herramienta esencial para emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Apoyando unos saberes formativos basados en un trabajo continuo y progresivo, a partir de tareas auténticas y orientadas al desarrollo de las competencias generales y específicas del perfil formativo del grado, del máster oficial o del doctorado, como de los títulos propios de postgrado y otras acciones formativas en el marco de la universidad.

### **3. Una aproximación conceptual y caracterización de la evaluación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Por lo general ha quedado establecido no ofrecer demasiada atención a la

cuestiones de definición. El motivo es que estas sólo hacen las veces de demarcación, no de descripción (ni mucho menos de explicación) de los objetos (Luhmann, 1996: 130).

### *3.1. La evaluación educativa: del concepto a las implicaciones*

El Espacio Europeo de Educación Superior reclama una evaluación acorde al enfoque de competencias. Desde una perspectiva micro-analítica, la evaluación de los aprendizajes universitarios puede configurarse como un proceso sistemático (compartido) de indagación y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que, pretende la emisión de un juicio de valor sobre el logro competencial del alumno, orientando la toma de decisiones y la mejora sobre el desarrollo de competencias y la planificación curricular del perfil formativo de grado, máster o doctorado (GEM, 2004, citado por Jornet, 2007: 4).

Un análisis más exhaustivo de esta definición de evaluación adaptada nos indica que:

1. Se trata de un "... proceso sistemático (compartido)...". Se configura a modo de sistema (estrategias, procedimientos y criterios), para dar respuesta a la diversidad de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que el alumno debe desarrollar, por lo que requiere de estándares claros y coherentes.

Debe aspirar a ser compartida, por dos motivos: a) ha de incluir y representar de forma consciente los valores, principios y filosofía de la institución educativa en la que se inscribe, tanto a nivel macro-analítico como micro-analítico; y, b) la evaluación debe ser fruto de un proceso de negociación y participación de alumnos y profesores. Las cuestiones técnicas de la evaluación (objetivar el dato) son esenciales, pero las sociales (contextualizar la información) son de gran importancia para una evaluación democrática (Santos Guerra, 1999).

2. "... de indagación y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje...". Es parte integral del proceso, de modo que persigue una aproximación al mismo en claves de conocimiento y comprensión (Santos Guerra, 1999), es decir, aporta información sobre qué es enseñar y qué es aprender y, de cómo y bajo qué condiciones se enseña y se aprende (Villarruel, 2003). En otras palabras, "sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo" (Bain, 2006: 168).

3. "... pretende la emisión de un juicio de valor sobre el logro competencial del estudiante universitario". Se basa en una elección informada y sirve a uno o varios propósitos, desde criterios objetivos (consenso intersubjetivo) y justos (equidad) acerca del grado de dominio de las competencias generales y específicas en un título universitario, tanto en su perspectiva sumativa (certifica el logro de competencias) como formativa y compartida (orienta al profesor y al alumno en el desarrollo competencial dentro de un proyecto común). En este sentido, no debemos olvidar que, el desarrollo de las competencias necesarias para la obtención de un título universitario, se adquiere mediante grados del dominio competencial. En la mayoría de los casos, alcanzar el dominio sobre una competencia se establece mediante niveles de dificultad. Esto implica que, tanto la evaluación sumativa como la formativa, deberán tener en cuenta los aspectos progresivos de la adquisición de cada competencia. Así, la evaluación se concibe como resultados esperados bajo unos criterios razonables a partir de la realización de unas actividades de aprendizaje (Shuell, 1986: 429, citado por Biggs, 2005: 45), pero como evaluar no es sólo medir, en todo proceso

evaluativo se precia incorporar una interpretación contextual de la medida (cuantitativa como cualitativa), en el sentido de que la necesaria objetividad de la medida se conjuga con la valoración en base a la subjetividad e intersubjetividad.

4. "... orientado a la toma de decisiones y la mejora sobre el desarrollo de competencias y la planificación curricular de la materia y/o asignaturas que integran el perfil formativo de grado, máster o doctorado". En esta parte radica una de las esencias del principio de aprendizaje a lo largo de la vida que da cobertura teórica y metodológica a las competencias, ya que viene a reafirmar el carácter progresivo de la evaluación de los aprendizajes universitarios. Esto requiere esfuerzos compartidos y coordinados, toma de decisiones para establecer prioridades y adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje en tareas auténticas, organizadas según un conocimiento integrado y no fragmentado del saber. Y, a una elaboración de criterios de evaluación que incluyan la adquisición por niveles de dificultad, a fin de poder planificar y mejorar su desarrollo en los aprendizajes que el estudiante realiza a lo largo del proyecto de formación en la universidad.

Como hemos visto, en la práctica docente universitaria, la evaluación es una parte fundamental del proceso de alineamiento constructivo (Biggs, 2005), aún siendo conscientes de las implicaciones que la linealidad de los procesos tiene sobre realidades complejas (Hargreaves y Fink, 2006). En este sentido, la evaluación se establece como un proceso que, con matices cíclicos (objetivos, metodología...), motiva cambios en el profesor y en el alumno; equivale a contemplar el aula como un escenario de intercambio sociocultural o de construcción dialógica, donde el profesor es un facilitador, guía u orientador de los aprendizajes, puesto que "la importancia reside en que cada uno (alumno) diagnostique y conozca su propio estilo de aprendizaje y pueda adaptarlo y optimizarlo de acuerdo a los contenidos de trabajo y las exigencias de la estrategia didáctica puesta en marcha en el aula" (Laffiette y Ferrer, 1994: 39). Pero para ello, tenemos que ser conscientes sobre cómo el profesor y el alumno construyen una forma diferente de entender la evaluación.

Desde una posición metodológica, la caracterización de plural de la evaluación es propia de las competencias (Blanco, 2008). Por tanto, dependerá del sentido y función de la evaluación el que connotaciones como sumativa, terminal, formativa, entre otras, puedan darse combinadamente para enriquecer el aprendizaje del estudiante, así como la mejora del proceso formativo dispuesto. No se trata de una lógica dual, instalada en verdades absolutas, es más bien ser coherentes y conscientes de cuál es el papel que vamos a conceder a cada una de las posibilidades que nos ofrecen estas modalidades de evaluación. Hay que hacer extensible la tesis defendida por Stufflebeam & Shinkfield (2007) que nos recuerdan que toda evaluación debe aspirar a la comprensión como base para el perfeccionamiento.

Y, por último, un enfoque de evaluación centrado en el aprendiz ha de incorporar cuestiones éticas (Rojas y Avellán, 2009) en su intención de asegurar la coherencia del acto didáctico, reconocer los dominios competenciales adquiridos en otros contextos y ayudar a que los estudiantes sepan qué se espera de ellos (Villardón, 2009).

### *3.2. Caracterización de la evaluación: una propuesta basada en dos enfoques*

Tras habernos posicionado respecto a cómo y bajo qué parámetros entendemos la evaluación por competencias, en este apartado pretendemos una aproximación clarificadora a la siguiente cuestión: ¿qué características puede presentar la evaluación de los aprendizajes universitarios en torno al modelo pedagógico que subyace al Espacio Europeo de Educación Superior?

En los últimos veinte años, hemos asistido a la emergencia de nuevos conceptos asociados a la evaluación de los aprendizajes (Mateo, 2000; López Pastor, 2006b), "con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evaluativas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa" (Pérez Pueyo, Julián y López, 2009: 32).

A partir de esto, a continuación se procede a presentar dos enfoques de evaluación sobre competencias, centrando la atención en cuatro dimensiones de comparación (objeto, momentos, usos y agentes de la evaluación), a saber (figura 1):

1. Enfoque de evaluación superficial basado en situaciones artificiales y no coordinadas de aprendizaje por competencias. Se centra en calificar y clasificar al alumno. Entre las características de este tipo de evaluación cabe destacar:

a) Los conocimientos adquiridos por el estudiante universitario son la preocupación central de la evaluación, en concreto, y siguiendo a Miller (1990), en la calificación de lo que el alumno sabe (principios, teorías, conceptos...) y/o tiene un saber cómo (usar conocimientos); es decir, el conocimiento declarativo y el procedimental (Biggs, 2005). Pone el énfasis, en la mayoría de los casos, en los elementos cognitivos del aprendizaje dejando al margen la experiencia personal y social (Jornet, 2007).

b) Es terminal. El momento de la evaluación relevante es el final, la rendición de cuentas como producto de cierre de un recorrido formativo. Busca identificar en qué medida el resultado se aproxima o se distancia del ideal de aprendizaje marcado por el objetivo.

c) No compartida. Se refuerzan las dualidades en el proceso de evaluación. El profesor es quién diseña las pruebas, sobre él recae toda la responsabilidad a la hora de decir qué es lo que se evalúa, cómo se evalúa, etc. El alumno juega un papel pasivo, ya que no conoce lo que se le va a evaluar, no participa en la configuración de los objetivos y criterios de evaluación.

d) Es sumativa, lo que significa que su principal objetivo es certificar el logro competencial. De este modo, la información que se desprende se dirige exclusivamente a avalar la decisión que el profesor realiza sobre la promoción de los estudiantes (Jornet, 2007).

2. Enfoque de evaluación profunda basado en situaciones auténticas y coordinadas de aprendizaje por competencias. Sin duda es el ideal a establecer en la práctica docente ya que se puede identificar con la evaluación para el aprendizaje (Harris y Bell, 1986; Biggs, 2005). Se integra dentro del polo orientado a la valoración de la mejora del desarrollo competencial y a su logro.

a) Competencias. Son los saberes que el alumno tiene que ir desarrollando y deben ser evaluados de forma individual a modo de resultados de aprendizaje (Poblete, 2009). El objeto de la evaluación se centra en valorar lo que el alumno

muestra como lo haría y/o hace en una situación auténtica (Miller, 1990).

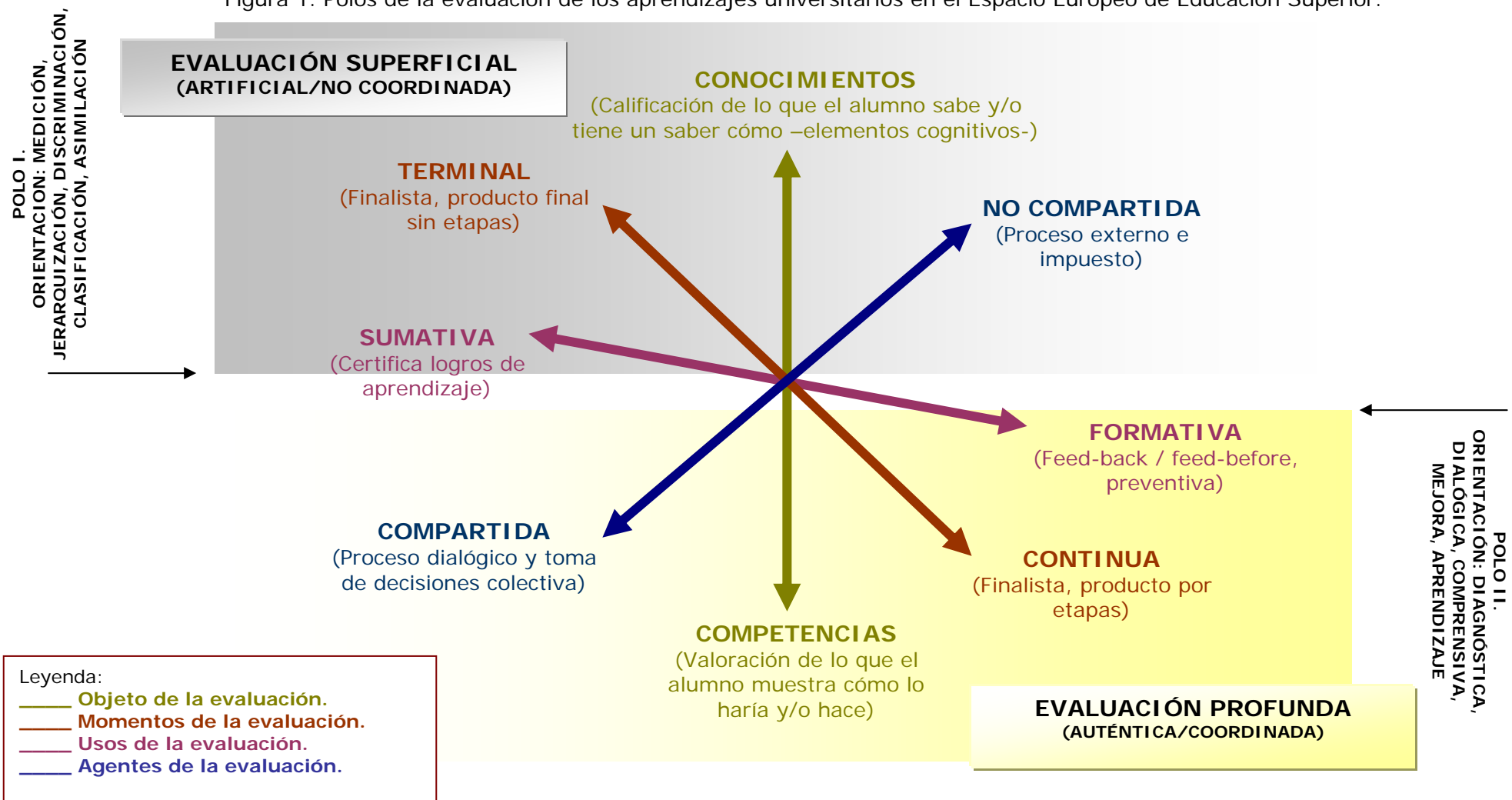
b) *Formativa*. Se caracteriza por contemplar los resultados orientados a ver cómo se está desarrollando el aprendizaje del estudiante. Permite identificar errores o aspectos susceptibles de mejora a partir de que sea el propio alumno el protagonista en la supervisión de lo que va aprendiendo (López Pastor, 2009). Podríamos afirmar que se trata de una actividad de aprendizaje sobre el propio aprendizaje. Debe ser continua, a diferencia de la sumativa. Por ejemplo, el profesor plantea la realización de un e-portafolio como actividad de aprendizaje compleja. En el proceso de realización, el profesor arbitra un procedimiento de seguimiento de los avances, dificultades y obstáculos a los que se enfrenta el estudiante. Este procedimiento consiste en ir revisando los borradores del e-portafolio, en el que la evaluación informa y sugiere mejoras a introducir de forma casi inmediata (Gracia Morán y Pinar, 2009), y donde lo importante no son las respuestas sino las preguntas que van surgiendo (Bain, 2006). Se genera un proceso de feed-back y feed-before que imprime un carácter de optimización al proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) *Continua*. Contempla un cúmulo de resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo de un materia y/o asignatura, extraídos de las actividades de aprendizaje que se plasman en rubricas de evaluación de la cual se deriva una valoración, y no siempre una calificación. Lo ideal es que toda continua sea formativa; comparte cierta finalidad con la sumativa: calificación final, aunque contempla diversas fuentes y momentos. Por ejemplo, siguiendo con el ejemplo anterior, el profesor ha recogido a lo largo del cuatrimestre un total de 4 e-portafolio, que se han ido calificando teniendo como valor total sobre la calificación de la asignatura un 60 %. Después de la entrega de cada uno de ellos, el profesor ha mantenido una sesión de trabajo grupal e individual con los estudiantes para conocer sus valoraciones acerca del trabajo realizado, entendiéndolo que la calificación también es un proceso de construcción dialógica.

d) *Compartida*. Equivale a crear las condiciones y propiciar las opciones que permitan la participación del alumno en la evaluación de los aprendizajes universitarios, en el sentido, de que considera la evaluación como un proceso de construcción dialógica que orienta la toma de decisiones (López Pastor, 2006a). Desde lo que se denomina como desarrollo de competencias, la participación del alumno en la evaluación está en consonancia con esta idea, debido a que "existe una serie de elementos que favorecen, potencian o suponen dicha participación y que, por tanto, potencian el desarrollo de competencias: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración" (Villardón, 2006: 64).

Teniendo en cuenta el sentido y función de la evaluación, las características: terminal y sumativa, pertenecientes al enfoque de evaluación superficial, podrían formar parte del enfoque de evaluación profunda, pero con menor grado de intensidad, idoneidad y relevancia dentro del proceso evaluativo. Dos son los motivos que avalan la postura de metodología plural de la evaluación por competencias: a) en la obtención del título universitario el alumno tendrá una calificación de su logro competencial, carácter sumativo; y, b) al final del proceso formativo será evaluado, aunque sea de forma continua, participativa y formativa, pero tendrá una evaluación terminal o final.

Figura 1. Polos de la evaluación de los aprendizajes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior.



Fuente: Elaboración propia, 2010 a partir de Miller (1990), Santos Guerra (1999), Brown y Glasner (2003), Biggs (2005), López Pastor (2006, 2009), Villardón (2006), Jornet (2007), Blanco (2008), Poblete (2009) y Cano (2009).



En definitiva, la evaluación por competencias debe servir a una finalidad última en el proceso de aprendizaje universitario: “hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Cano García, 2008: 10).

Y, en todo ello, se hace imprescindible ser coherentes sobre tres cuestiones (Blanco, 2008):

a) En el nivel de diseño y desarrollo entre lo que establece el programa educativo general y la práctica evaluadora en el aula.

b) En las implicaciones ideológicas y técnicas que sustentan las diferentes tipos de evaluación.

c) En el diseño de escenarios de evaluación auténtica, formativa y compartida (definición de competencias, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, tarea auténtica, rúbricas de evaluación, etc.).

#### **4. Limitaciones de la evaluación profunda en grupos numerosos**

Este es sin duda uno de los retos a los que nos enfrentamos para el desarrollo de un enfoque de evaluación profunda en la docencia universitaria: variable número de alumnos.

Parece evidente que en grupos de más de 60 alumnos no es viable, aunque sí posible, activar procesos evaluativos formativos (López Pastor, 2009). Y, aquí radica una de las lagunas actuales: saber en qué condiciones y bajo que premisas es posible, idóneo y viable llevar a cabo la implementación de metodologías activas al amparo de un enfoque de evaluación profunda.

Gracia Morán y Pinar (2009: 84) en una experiencia positiva sobre la implantación del portafolio, con grupos importantes de alumnos respecto a su número, han puesto de manifiesto una serie de cuestiones a tener en cuenta vinculadas con: problemas en asignaturas troncales, necesidad de una gran tarea de coordinación a nivel de titulación, cómo resolver la situación que se genera con los alumnos que trabajan, etc.; así como en la sobrecarga de trabajo del alumno han identificado: ritmos de trabajo desiguales en función de si se ha escogido o no la opción del portafolio, etc.; y, sobre el profesor: incremento muy importante de la dedicación, esto consolida, e incluso agrava, la paradoja del profesor vs investigador, propia del nuestro sistema universitario.

Tal vez, una posible respuesta esté en las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la comunicación y la información (campus virtuales, etc.), con modelos de enseñanza mixtos o “blended learning” que van a requerir el diseño y desarrollo de modelos bimodales de evaluación (Rojas y Avellán, 2009), así como otras formas de organizarse y coordinarse: nuevos coordinadores de grado y de curso.

Las principales dificultades que pueden darse en la aplicación de la evaluación profunda vendrán derivadas de:

1. Tensiones entre evaluación y aprendizaje, debido a que el alumno tiene que hacer un esfuerzo superior en horas y recursos respecto a lo que es necesario (prioridades curriculares).

2. Persistencia de un concepto que entiende que para “evaluar se debe

fragmentar el grupo en individuos, y convertirlos en un individuo pasivo-reproductivo, colocado en una situación estandarizada de reproducción de los saberes que el docente asegura manejar” (Salinas, 2007: 95).

3. Problemas de validez y relevancia, es decir, no contemplar las características específicas del grupo y las variaciones en las condiciones de aprendizaje que pueden generarse dentro del propio cuatrimestre o anualidad o de un año a otro.

4. La sobrecarga del profesor. Excesiva dedicación derivada por el número de trabajos.

5. La necesidad de una revisión exhaustiva de algunos instrumentos de evaluación. Es conveniente seleccionar adecuadamente las herramientas y las rúbricas de evaluación.

6. Falta de formación del profesorado en estas cuestiones.

7. Resistencias de los alumnos, porque asumir este tipo de metodologías asociadas a evaluaciones profundas lleva a romper con posturas acomodaticias y pasivas ante el aprendizaje.

Hay que actuar con cautela, puesto que nos estamos incorporando a nuevas formas de enseñar y de evaluar que van a requerir ciertos ajustes, asumir errores y clarificar posiciones.

En la siguiente tabla se recogen las dificultades con sus correspondientes soluciones ante la implementación de evaluaciones profundas en grupos grandes.

DIMENSIONES	OBSTÁCULOS	SOLUCIONES
<p><b>CULTURAL</b> (concepciones, creencias y valores en torno al proceso de evaluación)</p>	<p><b>FALSAS CREENCIAS Y RESISTENCIAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los alumnos centran su esfuerzo en lo que se evalúa; el profesor concibe que es imposible abordarla, y que la única solución es el examen final; y, si contemplamos la variable institucional podemos encontrarnos sin apoyos, ya que la masificación es una característica de todo el centro, por lo que no se potencia una evaluación profunda, debido a que la cultura dominante todavía mantiene una tendencia clara a la importancia del examen final, predominando una evaluación superficial.</li> <li>2. Las resistencias pueden venir generadas de malas experiencias.</li> <li>3. Principio de Lampedusa.</li> </ol>	<p><b>COHERENCIA, COORDINACIÓN, COMPROMISO Y PARTICIPACIÓN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buena planificación, con un grado elevado de coherencia y sistematización, y contar con evidencias sobre las potencialidades de este tipo de evaluaciones, evitando que pueda desvirtuarse al llevarse a cabo una aplicación errónea de las mismas.</li> <li>2. Mensaje común sobre la evaluación por competencias: entre los planes de estudio y las guías docentes (evaluación normativa); entre las guías docentes y la práctica docente (evaluación formativa y compartida).</li> <li>3. Esencial el papel de los coordinadores de titulación y de curso, implicación y compromiso del resto de profesores.</li> </ol>
<p><b>FORMATIVA</b> (experiencia basada en aprendizaje)</p>	<p><b>FALTA DE EXPERIENCIA: NECESIDAD DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS (CON LA VOLUNTAD NO ES SUFICIENTE)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conectada con la anterior dimensión, la falta de experiencia puede generar un grado de dificultad añadido. En muchas ocasiones, el no contar con esta formación implica asumir con naturalidad una evaluación superficial sin más.</li> <li>2. Del mismo modo, puede haberse dado una experiencia que no haya producido los efectos requeridos.</li> <li>3. No incorpora procesos de investigación-acción en la mejora docente.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formarse y generar procesos experienciales destinados, tanto a los alumnos como a los profesores. Hay una estrategia, aunque obvia, que parece no formar parte de nuestro quehacer diario: observar, preguntar, compartir, ejecutar y revisar.</li> <li>2. Cubrir aspectos formativos vinculados con las consideraciones para la programación: organizativas, curriculares y metodológicas; y, la evaluación por competencias: dominio competencial, estándares de ejecución, mapa competencial, proceso de recogida de evidencias de aprendizaje, etc.</li> </ol>

<p><b>ORGANIZATIVA Y METODOLÓGICA</b> (componentes organizativos y metodológicos vinculados con el desarrollo de la materia, asignatura)</p>	<p style="text-align: center;"><b>TENSIONES Y SOBRECARGA DE TRABAJO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al arbitrar un sistema de seguimiento del proceso de aprendizaje orientado a ir viendo cómo va aprendiendo el alumno, lo cual no siempre es posible debido a cuestiones de disponibilidad, etc.</li> <li>2. No es extraño ver cómo una de las quejas de los alumnos es la inexistencia de ajuste entre las horas de dedicación que se recogen en la guía docente y la horas que realmente dedica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer un procedimiento de trabajo que contemple las posibilidades de comunicación que nos ofrecen la tecnología (plataforma, e-mail, móvil, video- conferencia, etc.).</li> <li>2. Ajustar el trabajo requerido a las horas establecidas para la asignatura.</li> <li>3. La evaluación profunda implica una dedicación que, en ocasiones, puede ser superior a las posibilidades reales del profesor, por lo que es recomendable ajustar bien los momentos, escoger los instrumentos apropiados y establecer rúbricas sencillas y válidas para llevar a cabo cada una de las evaluaciones.</li> </ol>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir de Villarruel (2003); Brown y Glasner (2003); Biggs (2005); Villardón (2006); Jornet (2007); Vizcarro (2008); y, López Pastor (2009).

Tabla 1. Dificultades ante la aplicación de la evaluación profunda en grupos grandes.

## **Referencias bibliográficas**

Ardizzione, P. y Rivoltella, P. C. (2004). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la docencia universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de Publicacions de la Univesitat de València – Estudi General.

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bindé, J. (Dir.) (2005). *Hacia sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO

Blanco, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En Prieto, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

Brown, S. y Glasner, A. (ed.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Buckingham: Open University Press.

Bruner, J. (1972). *El Proceso de educación*. México: Editorial Uteha.

Cano García M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16. En: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>

CEC (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Communication from the Commission to the Council and to the EP. Bruselas. En: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>

CEC (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. En: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11095\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_es.htm)

De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Flecha, R., García, C., Sordé, T. y Redondo, G. (2007). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. En J. Giró Miranda (coord.), *La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación* (pp. 1-11). Logroño: Universidad de La Rioja.

Gracia Morán, J. y Pinar, M. A. (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 2 (2), 1-10. En: <http://webs.uvigo.es/refiedu>

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 399, 43-58.

Harris, D. y Bell, C. (1986). *Evaluating and assessing for learning*. London: Kogan Page.

Jornet, J. M. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Laffiete, R. M. y Ferrer, V. (1993). *La planificació de la docència universitària*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

López Pastor, V. M. (2006a). Evaluación docencia universitaria y ECTS. *I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Evaluación*. Segovia, 21 y 22 de septiembre.

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

López Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Luhmann, N. (1996). El concepto de riesgo. En J. Berriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 123-153). Barcelona: Anthropos.

Manzanares Moya, M. A. (2004). Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación. *Bordón*, 56 (2), 289-303.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/ competence/ performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67.

Pérez Pueyo, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.

Poblete, M. (2009). *Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Preguntas Clave que sobre Evaluación de Competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta*. Universidad de Deusto. En: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm>

Rojas, M. y Avellán, A. (2009). Modelo bimodal de evaluación centrada en el aprendiz de cursos en línea. *Revista digital: La pasión del saber*, 1, 1-5. En: [http://acropolis.ujap.edu.ve/pasion/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=65](http://acropolis.ujap.edu.ve/pasion/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=65)

Rubio Herráez, E. (2008). Aprendizaje a lo largo de la vida: vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *Participación educativa*, 9, 14-29. En: <http://www.mepsyd.es/cesces/revista/n9-rubio-herraez.pdf>

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación*

*Educativa (RIDIE)*, 11 (2), 1-16. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

Salinas, P. V. (2007). El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista. *Revista de Antropología Experimental*, 7, 93-97. En: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/indice2007.html>

Sánchez Santamaría, J. y Ballester, M. G. (en prensa, 2010). Educar por competencias en la escuela del siglo XXI. En VV. AA. (Coord.), *Formación Permanente del Profesorado: Conectando Redes* (pp. 1-20). Madrid: IFIIE – Ministerio de Educación.

Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation. Theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

UE (2008). *Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y Formación 2010 - "Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación"* [Diario Oficial C 86 de 5.4.2008]. En: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:0001:0031:Es:PDF>

UE (2010). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. En: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20ES%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20ES%20version.pdf>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de Competencias. Educatio Siglo XXI* 24, 57-76. En: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>

Villarruel, M. (2003). Evaluación educativa elementos para su diseño operativo dentro del aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-17. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/473Villarruel.pdf>.

Vizcarro, C. (2008). *Identificación, desarrollo y evaluación de objetivos de aprendizaje*. Documento de trabajo inédito. Ciudad Real: UICE, Universidad de Castilla-La Mancha.