

CAMBIOS DE PARADIGMA EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. ESTUDIO DE CASO

Joan Miquel-Vergés

Universidade de Vigo, Facultade de Filoloxía e Tradución

Resumen

En el proceso de adaptación al nuevo marco del EEES, para que la enseñanza-aprendizaje sea efectiva, además de transmitir conocimientos y habilidades, es necesario también que los estudiantes aprendan. En este nuevo escenario surge a menudo la necesidad de replantearse no sólo la organización y metodología docente, sino también los métodos de evaluación del aprendizaje. Llevaremos a cabo el estudio de caso de la progresiva adaptación de una determinada asignatura desde anterior marco LRU al nuevo marco ECTS. Nos ceñiremos a la comparación de los resultados académicos de la asignatura ECTS obtenidos a lo largo de los cuatro cursos académicos que lleva ya implementada y elaboraremos sus correspondientes gráficas representativas. A partir de ahí, buscaremos una interpretación de los datos obtenidos adoptamos distintas estrategias de enfoque.

Abstract

In the process of adaptation to the new EHEA framework, in order to get an effective teaching & learning, we must not only impart knowledge and skills but also we should devote our efforts to make students learn. In this new scenario teachers must rethink both the organization and teaching methodology, and the methods of assessment of learning. With this in mind, we will conduct a case study of the gradual adaptation of a given subject from previous URA frame (the University Reform Law of 25 August, 1983, in Spain) to the new ECTS frame. We will restrict ourselves to the comparison of the academic results obtained over the four ECTS academic courses and we will implement their corresponding representative graphs. Finally, we will try to interpret the data obtained adopting different approaches.

Introducción

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al EEES que ha convulsionado la institución y la vida universitaria durante

esta última década ha servido para reavivar la ya vieja discusión sobre el sentido y propósito de la evaluación y, al mismo tiempo, generar un número indeterminado de interrogantes sobre las posibilidades y riesgos que brinda este nuevo escenario.

Con anterioridad a la adaptación al EEES, López (2008) realizó un exhaustivo estudio relacionado con la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al EEES, haciendo hincapié en algunas de las reflexiones y paradojas más significativas existentes bajo los auspicios de la LRU. De entre todas ellas queremos rescatar el trabajo de Santos (1993), no sólo como ejemplo clarificador de las contradicciones que envolvían la práctica evaluadora en esos momentos históricos, sino también como instrumento válido para relanzar la reflexión/revisión de los docentes respecto a los parámetros en que se sustentan los actuales sistemas de evaluación y como marco de referencia para nuestro posterior análisis de resultados y conclusiones. Algunas de las críticas formuladas en dicho trabajo en relación con la evaluación se resumen en la 0 de la página 1065:

- La evaluación era una estrategia para aprobar, no para aprender, innovar o mejorar.
- Se tendía a simplificar el discurso sobre el fracaso a la escasa preparación previa del estudiantado, sin profundizar en el análisis de otros factores.
- Existía un excesivo interés en los resultados y, en cambio, una cierta desconsideración hacia los procesos que conducían a los mismos.
- La evaluación se centraba sólo en el estudiantado, descartando otros elementos evaluables del sistema universitario.
- Existía una excesiva potencialización de funciones intelectuales pobres (memorización, repetición, comprobación, comparación o clasificación) en lugar de otras como análisis, comprensión o creación.
- Las condiciones organizativas dificultaban una evaluación de calidad;
- La evaluación era homogénea y no atendía a la diversidad.
- Se le confería a la evaluación un carácter objetivo e inequívoco que no tenía.
- La evaluación respondía a iniciativas cerradas e individualistas que hacían difícil la participación.
- La evaluación no se trataba como objeto de investigación.
- Se olvidaban las dimensiones éticas de la evaluación.

: paradigmas de la evaluación en el ámbito de la URL.

Esta y otras miradas críticas de finales del siglo pasado y principios del actual hacia los principios que habían sustentado la actividad evaluadora en el ámbito de la LRU

constituyen el primer eslabón de la cadena que nos ha permitido después poder responder a los desafíos del futuro. Las posibilidades de transformación del EEES auguraban también un profundo cambio en el ámbito de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Y, por último, algunas experiencias de innovación llevadas a cabo en dicho ámbito en esos días ya contradecían algunos de los procedimientos tradicionales de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad (UCML-UICE, 2009).

Todo ello habría de conducirnos, inexorablemente, a un cambio de paradigma en la evaluación del aprendizaje.

Metodología

El estudio de caso que exponemos a continuación se enmarca en un contexto universitario determinado. Sin embargo, entendemos que tanto los resultados como las conclusiones obtenidas de dicho estudio pueden (y deben) extrapolarse fácilmente a otros ámbitos. Este caso creemos constituye un ejemplo paradigmático dentro del proceso de adaptación al EEES. Es por ello también que no nos entretendremos en los pormenores del caso y nos limitaremos tan sólo a mostrar una tabla comparativa de las materias equivalentes LRU y ECTS objeto de nuestro estudio (0 de la página 1066).

DATOS IDENTIFICATIVOS DE LAS ASIGNATURAS				
DATOS	ASIGNATURA LRU		ASIGNATURA ECTS	
Curso/s académico/s:	Hasta el 2011-2012 (incluido)		2009-2010 y posteriores	
Asignatura:	Informática aplicada a la traducción		Herramientas para la traducción y la interpretación I: Informática	
Titulación:	Licenciatura en Traducción e Interpretación		Grado en Traducción e Interpretación	
Descriptores:	Créditos totales:	6 LRU	Créditos totales:	6 ECTS
	Carácter:	troncal	Carácter:	obligatoria
	Curso:	4º	Curso:	1º
	Cuadrimestre:	anual	Cuadrimestre:	1c
Prerrequisitos:	ninguno		ninguno	
Idioma:	gallego/castellano		gallego/castellano	
Universidad:	Universidad de Vigo		Universidad de Vigo	
Facultad:	Facultad de Filología y Traducción		Facultad de Filología y Traducción	
Departamento:	Traducción y Lingüística		Traducción y Lingüística	
Profesorado:	Miquel Vergés, Joan		Miquel Vergés, Joan	

Asignatura	Créditos	Horas totales	Horas clase (presencialidad)	Horas fuera de clase (virtualidad)	Presencialidad vs. virtualidad
LRU	6 cr.	60h	60h	0h	100% vs. 0%
ECTS	6 cr.	150h	48h	102h	32% vs. 68%
DIFERENCIA	=	+90h	-12h	+102h	-68% vs. +68%

: tabla comparativa de las materias equivalentes LRU y ECTS.

A simple vista los cambios llevados a cabo en este proceso de adaptación pueden parecer “menores”. Sin embargo, cualquiera que haya estado inmerso en el proceso de adaptación al EEES sabe que los principales cambios llevados a cabo en dicho proceso

son imperceptibles a simple vista; y están relacionados, principalmente, con la planificación, la metodología y la evaluación docente.

Nuestro estudio de caso consiste en el análisis comparativo de los resultados obtenidos en las evaluaciones de los últimos cuatro años de una asignatura adaptada al EEES. Como elemento comparativo de referencia tomaremos la “curva normal o Campana de Gauss” que, tradicionalmente, se ha erigido como el modo habitual para establecer los criterios de clasificación para poder interpretar los resultados obtenidos. Sin embargo, este supuesto ha sido, desde hace tiempo, fuertemente cuestionado teórica y prácticamente (González, 2000). Hemos resumido algunas de las críticas esgrimidas al respecto en la 0 de la página 1067:

- Por una parte, cada vez existe un consenso mayor en el hecho de que la enseñanza no es (o no debería ser) un proceso aleatorio sino dirigido, encaminado a lograr en los estudiantes que participan en un programa de formación, determinados resultados esperados y factibles (en el marco del EEES hablaríamos de cumplimiento de determinados objetivos y/o de adquisición de determinadas competencias y/o habilidades/destrezas). Si bien es indudablemente cierto que los estudiantes no son iguales unos a otros, que se distinguen por sus diferencias individuales, este sería un hecho del que debería partir la enseñanza y a la cual debería responder; pero no para homogeneizar sino para desarrollar al máximo posible todas las potencialidades individuales acorde con los objetivos esperados.
- La calidad de la enseñanza, por tanto, no debería estimarse porque sus resultados “respetasen” la distribución esperada en un proceso aleatorio, sino porque promoviese el avance o desarrollo de cada uno de los sujetos implicados (con sus características diferenciales) hacia determinadas metas u objetivos social e individualmente relevantes en un espacio y momento histórico dado. La enseñanza, por tanto, debería organizarse y dirigirse precisamente al logro de determinados fines y la capacidad para lograrlos debería ser precisamente uno de los indicadores de su calidad.
- Por otra parte, la valoración de los resultados del aprendizaje de los estudiantes a partir de su comparación con el de los demás integrantes del grupo aumenta la relatividad de la calificación dado que el mismo sujeto podría tener calificaciones muy diferentes en función del grupo de referencia de que se trate.

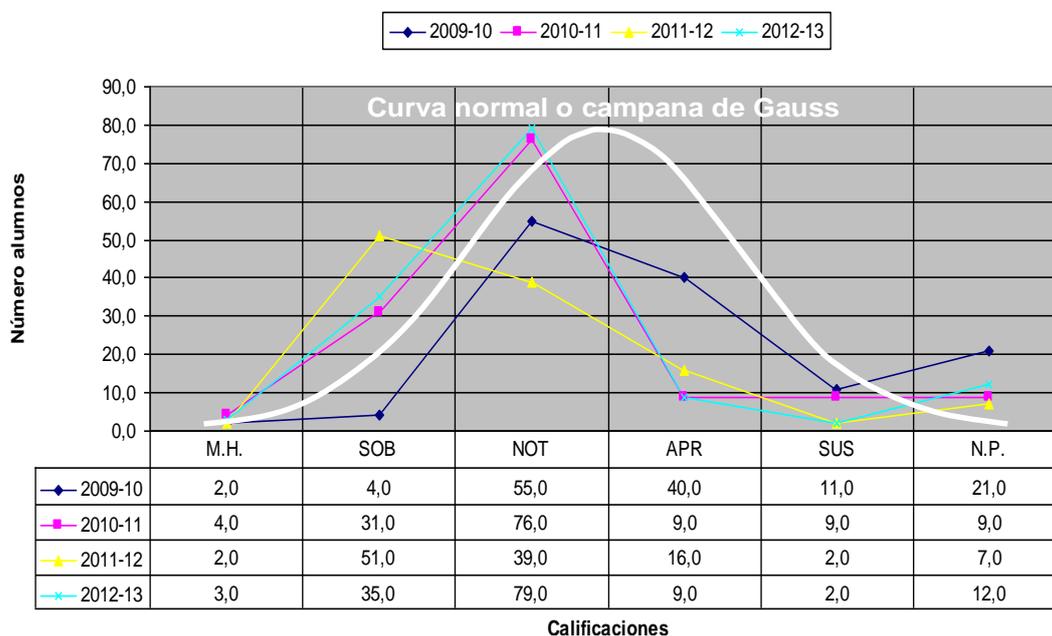
: objeciones a los criterios de evaluación referidos a normas.

Por tanto, no podemos proceder a un análisis de los resultados obtenidos en la evaluación sin tener en cuenta previamente la planificación, la metodología docente y el sistema evaluativo empleados para la obtención de dichos resultados (Miquel-Vergés,

2013a; Miquel-Vergés, 2013b). Para la interpretación de dichos datos tendremos también en cuenta algunas experiencias piloto de innovación, llevadas a cabo en el año 2009 en el ámbito de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, y que obtuvieron resultados muy parecidos a los que hemos obtenido nosotros en nuestro estudio de caso (UCLM-UCIE, 2009).

Resultados

Como podemos observar en el gráfico comparativo de la 0 de la página 1068 los resultados académicos obtenidos no se ajustan completamente a la conocida como “curva normal o campana de Gauss” que hemos representado también en la gráfica en color blanco y con un trazo un poco más grueso. Es más, si observamos las diferentes gráficas de los resultados de la evaluación en cada uno de los cursos académicos en relación con la mencionada “curva normal” observaremos que, todas ellas, están “alteradas en positivo”, con unos resultados mucho mejores de lo esperado.



: gráficas comparativas de los resultados de las evaluaciones.

En términos de estudios estadísticos de distribución aleatoria de fenómenos o atributos en una población dada, “esperaríamos” que un tanto por ciento determinado alcanzase niveles superiores en la medida del atributo en cuestión, otro tanto por ciento mayor se ubicase en la media o alrededor del promedio, y, finalmente, el resto se distribuyese en niveles inferiores. La “normalidad desplazada en positivo” obtenida en nuestro caso podría interpretarse de dos maneras (aunque la primera de ellas parecería

menos plausible por tratarse de cuatro cursos académicos distintos): (i) o bien asumiendo un nivel de competencias y destrezas (innatas o adquiridas) por parte de los estudiantes por encima de lo normal; (ii) o bien asumiendo un nivel de rigor y exigencia de los docentes por debajo de lo normal. En cualquiera de los supuestos considerados, sin embargo, estaríamos “aparentemente” ante una disfunción del sistema de evaluación.

Como veremos en el siguiente apartado, el problema que subyace en esta interpretación de los resultados radica en el hecho que, en la actualidad, ya no es posible analizar los resultados de la evaluación (sólo) bajo parámetros tradicionales de criterios relacionados con normas estadísticas. Ha habido notables cambios de paradigma en el ámbito de la evaluación del aprendizaje y cada vez parece más claro que evaluar no es sólo calificar o comprobar resultados: forma parte de todo el proceso de aprendizaje.

Conclusiones y discusión

Las experiencias en innovación llevadas a cabo por el profesor Benito del Rincón y su equipo multidisciplinar de la UICE en el año 2009 (UCLM-UICE, 2009) obtuvieron resultados muy parecidos a los obtenidos en nuestro estudio de caso: una “alteración en positivo” de los resultados en relación con la normal. Paradójicamente, al respecto concluyeron que este hecho no tenía por qué indicar un mal funcionamiento de la evaluación sino, más bien, todo lo contrario: que el proceso de aprendizaje había sido bien conducido por los docentes y que los estudiantes se habían incorporado a él con eficacia.

Las razones que arguyeron al respecto para llegar a esta conclusión fueron que por una parte, si bien era verdad que, inicialmente, la distribución del nivel de conocimientos de una población suele responder a dicha función “normal”; por otra parte, sin embargo, las nuevas metodologías de trabajo y de seguimiento suponen algunas consideraciones que alteran, frecuentemente “en positivo”, el orden o clasificación “normal” de los resultados académicos. Algunas de estas consideraciones, que quedan patentes en el análisis realizado en (Miquel-Vergés, 2013a; Miquel-Vergés, 2013b), se resumen en la 0 de la página 1070.

- El referente para valorar los objetivos conseguidos o la asimilación de competencias ya no sería el grupo, sino criterios de logro externos que cada estudiante va alcanzando progresivamente, aunque con una inversión de tiempo diferente.
- La adaptación del profesorado a la diversidad de conocimientos previos de los estudiantes y el establecimiento de medidas compensatorias.
- La retroalimentación del profesorado y la modificación de las actividades por parte de los estudiantes, hasta conseguir en ambos casos los mínimos exigidos.

: Razones para la “alteración en positivo” de la curva “normal”.

En nuestro caso, las razones por las cuales se habría llegado a esta situación vendrían dadas, básicamente, por el método de enseñanza y aprendizaje empleado: el aprendizaje basado en problemas (ABP). Mientras tradicionalmente primero se exponía la información y posteriormente se buscaba su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria, y, finalmente, se regresa al problema. El ABP facilitaría, además, el trabajo colaborativo, el trabajo en grupo, y el que todos los estudiantes pudiesen lograr los mismos objetivos aún invirtiendo tiempos diferentes.

Referencias

- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria* 5(2), 90-121.
- López, M. C. (2008). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Miquel-Vergés, J. (2013a). El proceso de adaptación del sistema universitario español al EEES. Estudio de caso. In *III Congreso Internacional de Docencia Universitaria 2013*. Vigo: Educación Editora.
- Miquel-Vergés, J. (2013b). Metáforas tecnológicas en el ámbito académico y profesional de la traducción. In *Jornada/Xornada de innovación educativa 2013*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Tejedor, F. J. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. In L. M. Villar (Ed.). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 3-39). Sevilla: Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación.
- UCML-UICE (2009). ¿Qué es evaluar en ECTS? Recuperado el 18/07/13, de http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/ue/pdf/planificacion/evaluarECTS.pdf.