

2014
CIEVES

Congreso Internacional
Evaluación del aprendizaje
en educación superior:
formación y experiencias



CIEVES 2014
Congreso Internacional
Evaluación del aprendizaje en educación superior
5, 6 y 7 de noviembre de 2014. Medellín, Colombia

Análisis de las innovaciones en la evaluación en la Educación Superior: La perspectiva de profesores y estudiantes.

Eduardo García Jiménez^{a1}, María Soledad Ibarra Sáez y Gregorio Rodríguez Gómez^b,
^aUniversidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, calle Pirotecnia s/n, 41013,
Sevilla (España)

^bUniversidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de
Puerto Real, Universidad de Cádiz, 11510 Puerto Real, Cádiz

Resumen

Esta investigación forma parte del proyecto DevalSimWeb (Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas) y se ha centrado en la recogida y análisis de los cuestionamientos sobre la evaluación educativa que se lleva a cabo en las universidades objeto de estudio, así como de las propuestas de innovaciones en este ámbito y de las prácticas de evaluación que se consideran innovadoras. El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar contribuciones y aportaciones, realizadas por las organizaciones en su conjunto, por el profesorado o por los estudiantes, que permitieran introducir cambios e innovaciones en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Superior. Las propuestas objeto de análisis fueron aportadas por profesores y estudiantes de diferentes universidades latinoamericanas. La recogida de estas aportaciones innovadoras se ha llevado a cabo utilizando autoinformes que recogían cuestionamientos, propuestas y prácticas de evaluación, que fueron analizadas siguiendo un procedimiento de análisis cualitativo. Los resultados obtenidos muestran prácticas de evaluación que suponen una apuesta clara por la evaluación formativa, al menos tanto profesores como estudiantes pretenden hacer una apuesta clara que supone cuestionar las prácticas tradicionales de evaluación, hacer propuestas que invitan a una mayor participación de los estudiantes en la evaluación (especialmente, de parte de los estudiantes), a incrementar la transparencia de la evaluación e incorporar un feedback más efectivo. Las aportaciones, tanto en forma de propuestas como de prácticas, carecen en algunos casos de suficiente operatividad (recursos, tiempo, materiales, etc.) y adolecen de una planificación que les permita implantarse más allá del aula o de las instituciones que las han originado.

Palabras clave: evaluación formativa; educación superior, innovación educativa, empoderamiento del estudiante;

Abstract:

This research is part of DevalSimWeb (skills development through participatory evaluation and simulation using tools) project has focused on the collection and analysis of questions

^{1*} Autor de contacto. Eduardo García Jiménez
¹E-mail: egarji@us.es

about the educational evaluation that is carried out in universities object study and proposals for innovations in this field and assessment practices that are considered innovative. The objective of this research was to identify and analyze contributions and contributions made by organizations as a whole, by teachers or students, which allow changes and innovations in the process of evaluation of student learning in higher education. Proposals under analysis were provided by teachers and students from different Latin American universities. The innovative collection of these contributions has been carried out using self-reports collected questions, proposals and evaluation practices, which were analyzed following a qualitative data analyses procedure. Results show that assessment practices represent a clear commitment to formative assessment at least both teachers and students try to make a clear commitment that involves questioning traditional evaluation practices, making proposals that invite greater participation of students in the evaluation (especially from students), to increase the transparency of the assessment and incorporate more effective feedback. Contributions, in the form of proposals and practices, lack sufficient operational (resources, time, materials, etc.) and suffer from a schedule that allows them to be implemented beyond the classroom or institutions that have sprung.

Keywords: Formative assessment; Higher Education; Educational innovation; Student empowerment;

1. Introducción

Esta investigación forma parte del proyecto DevalSimWeb (Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas) y se ha centrado en la recogida y análisis de los cuestionamientos sobre la evaluación educativa que se lleva a cabo en las universidades objeto de estudio, así como de las propuestas de innovaciones en este ámbito y de las prácticas de evaluación que se consideran innovadoras. Estas innovaciones se producen en un momento que podemos calificar de histórico en el desarrollo del campo de la evaluación del aprendizaje debido a la profundidad y cantidad de aportaciones teóricas que se están realizando (Black y William, 1998; Boud, 2000; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Dylan, 2011; Orsmond, Maw, Park, Gomez y Crooke, 2011), equiparable al vivido en la década de los 70, y por la permeabilidad de dichas aportaciones en la práctica de la evaluación en los diferentes escenarios universitarios.

El objetivo de esta investigación es identificar y analizar contribuciones y aportaciones, realizadas por las organizaciones en su conjunto, por el profesorado o por los estudiantes, que permitieran introducir cambios e innovaciones en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Superior.

2. Método

2.1 Muestra

Las propuestas fueron aportadas por organizaciones y profesores y estudiantes, individualmente considerados, vinculados a cuatro universidades-socio del proyecto: la Universidad de Antioquia (en adelante UdeA), la Universidad de Cádiz (UCA), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Pontificia Universidad Católica de Ecuador-Sede

Ibarra (PUCESI). Concretamente, se ha recogido un total de 77 aportaciones innovadoras, 31 de ellas realizadas por estudiantes y 46 por profesores; de las aportaciones realizadas por los profesores 6 fueron eliminadas de la muestra debido a que o bien hacían referencia a la misma innovación o bien la descripción de la innovación era muy incompleta. La distribución de las aportaciones realizadas por los estudiantes puede verse en la tabla 1 en la que puede apreciarse que la mayoría de universidades realiza en torno a 7 aportaciones salvo los estudiantes de la UdeA que completaron hasta un total de 10 propuestas innovadoras.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de las aportaciones realizadas por los estudiantes, según universidades-socio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Universidad Católica de Ecuador - Sede Ibarra (PUCE-SI)	6	19,4	19,4
Universidad de Antioquia - Colombia (UdeA)	10	32,3	51,6
Universidad de Cádiz - España (UCA)	8	25,8	77,4
Universidad de Costa Rica (UCR)	7	22,6	100,0
Total	31	100,0	

La distribución de las aportaciones realizadas por los profesores puede verse en la tabla 2., en la que puede apreciarse que existe un cierto equilibrio en el número de aportaciones realizadas por cada Universidad que se sitúa en torno a 10, con la excepción de PUCESI que ha realizado un total de 13.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de las aportaciones realizadas por los profesores, según universidades-socio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Universidad Católica de Ecuador - Sede Ibarra (PUCE-SI)	13	32,5	32,5
Universidad de Antioquia - Colombia (UdeA)	9	22,5	55,0
Universidad de Cádiz - España (UCA)	8	20,0	75,0
Universidad de Costa Rica (UCR)	10	25,0	100,0
Total	40	100,0	

No obstante, si bien en las tablas 1 y 2 se hace referencia a las aportaciones de las cuatro universidades-socio, también realizaron aportaciones personas o colectivos procedentes de otras universidades iberoamericanas. Aunque en dichas tablas se han contabilizado como aportaciones de las universidades-socio, en realidad fueron realizadas por estudiantes o profesores de otras universidades con las que los socios mantienen una relación de colaboración. De este modo, además de las cuatro universidades-socio consideradas debe consignarse la participación de 14 universidades no socio del proyecto, que suponen 24 aportaciones (un 33,8% del total de las 71 propuestas innovadoras finalmente aceptadas). De ellas, 17 corresponden a aportaciones realizadas por profesores y 7 a estudiantes.

2.2 Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados

La recogida de las aportaciones innovadoras se ha llevado a cabo utilizando dos autoinformes: el “Autoinforme sobre aportaciones innovadoras en la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior_Versión Personal Docente” (https://es.surveymonkey.com/s/AINEVAL_PD) y el “Autoinforme sobre aportaciones innovadoras en la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior_Versión Estudiantes” (https://es.surveymonkey.com/s/AINEVAL_ES). Dichos autoinformes plantean cuestiones cerradas y abiertas diseñadas para ayudar a estudiantes y profesores a organizar la descripción de sus aportaciones innovadoras.

2.3 Análisis de datos.

Las aportaciones innovadoras han sido revisadas y analizadas considerando dimensiones como los agentes que las proponen, los tópicos relacionados con la evaluación sobre los que versan, los tipos de aportaciones, el modo en que pueden describirse y los elementos a considerar en ella. Para ello se ha seguido un análisis cuantitativo y cualitativo de las mismas. En el primer caso, a partir de las preguntas cerradas, se han calculado distribuciones de frecuencias considerando dichas dimensiones de análisis y sus correspondientes categorías y atendiendo a las cuatro universidades sobre las que han aportado datos. El análisis de datos cualitativos ha partido de las preguntas abiertas de los autoinformes y se ha realizado de forma sistemática considerando los criterios contemplados en el ya mencionado Procedimiento 6.3. Estos criterios son:

- Grado de innovación de la aportación descrita, en función del origen y del contexto desde el que se propone.
- Correspondencia de la aportación descrita con el tópico en el que el agente la clasifica.
- Pertinencia de la descripción de la aportación de cada agente al tipo de aportación (cuestionamiento, propuesta, práctica).
- Suficiencia y adecuación de la descripción de cada uno de los elementos de la aportación para valorar si es una contribución innovadora o no lo es.

El desarrollo del análisis se ha apoyado en el uso de la aplicación informática Atlas.ti, en su versión 6.3. Gracias a dicha aplicación hemos categorizado y codificado las respuestas, seleccionados fragmentos de textos que resultaban significativos para describir las categorías identificadas y finalmente realizado un recuento de las mismas considerando los tipos de aportaciones innovadoras y las universidades que las proponían.

3. Resultados

Los resultados obtenidos tras el análisis de las 31 aportaciones presentadas por los estudiantes y las 40 que describieron los profesores, nos permiten alcanzar algunos resultados generales y otros de carácter más específico asociados a los tópicos objetos de investigación

3.1 Resultados relativos a las innovaciones globalmente consideradas

Las propuestas innovadoras que realizan tanto estudiantes como profesores no son en esencia diferentes de uno a otro sistema educativo ni de una universidad a otra. Si bien las innovaciones están asociadas a un origen y se proponen dentro de un contexto determinado por las características que definen las prácticas más habituales en el sistema educativo de referencia en cada país o el plan de estudios de una carrera dentro de una universidad, esas diferencias de partida no se traducen posteriormente en aportaciones que pueden diferenciarse sustancialmente entre sí según el país o la universidad desde las que se realizaron. En sentido, todos los participantes parecen estar de acuerdo en la existencia de una problemática común y en, buena medida, en el modo de abordarla. Por ejemplo, si atendemos al contexto en el que se genera la innovación, en la práctica totalidad de las universidades la aportación innovadora se sitúa en un marco en el que la evaluación cumple una función sumativa.

Los profesores y los estudiantes describen mayoritariamente aportaciones innovadoras en forma de prácticas, antes que propuestas de innovación y, en mucha menor medida, que cuestionamientos. Como ya hemos apuntado, los participantes en el estudio son conscientes de la problemática asociada a la evaluación en sus asignaturas o en sus universidades y ya están inmersos en procesos destinados a modificar el *status quo* existente. El hecho de que apenas haya propuestas en forma de cuestionamientos –tan sólo 1 entre los estudiantes y 4 entre los profesores- viene a indicar que la etapa de plantearse la evaluación como un problema a resolver ha dado paso a otras etapas de mayor madurez que implican el abordaje de las cuestiones relacionadas con la evaluación en forma de propuestas o de prácticas innovadoras.

Las tareas de evaluación representan el tópico o aspecto de la evaluación que ha recibido una mayor atención por parte de profesores como de los estudiantes. De hecho, de las 31 aportaciones realizadas por los estudiantes, 19 estaban referidas a las tareas de evaluación mientras que de las 40 contribuciones de los profesores 32 hacían referencia a dicho tópico. Esta preocupación por las *tareas de evaluación* vendrían a subrayar un hecho bien conocido y referenciado en la literatura especializada: el tipo de tarea que se plantea a los estudiantes decide en buena medida qué aspectos se consideran centrales en la enseñanza de una asignatura, qué competencias pretenden evaluarse y cuál es el nivel de exigencia cognitivo (entendido en un sentido amplio que comprende aspectos personales y sociales no sólo intelectuales) planteado en la demanda que tiene que satisfacer el estudiante.

En el marco de los resultados anteriores también resulta significativo subrayar la diferencia observada en las contribuciones de profesores y estudiantes respecto de los otros dos tópicos con una mayor presencia en sus aportaciones innovadoras, reflejo de sus centros de interés y preocupaciones sobre la evaluación del aprendizaje. Así, mientras los estudiantes centran sus propuestas y prácticas innovadoras en los *criterios de evaluación* y en la *participación en la evaluación* (con 14 aportaciones en cada caso), en el caso de los profesores los tópicos con una mayor presencia en sus autoinformes son los *medios de evaluación* (con 26 aportaciones) y la *información sobre la evaluación* (con 22 aportaciones). Es llamativo que los criterios de evaluación ocupen uno de los últimos lugares (con 16 aportaciones) en las innovaciones presentadas por los profesores y que la participación de los estudiantes en la evaluación se sitúe en una posición intermedia en el ranking de sus contribuciones innovadoras más frecuentes; lo que invita

a conjeturar si los docentes no están excesivamente preocupados por cambiar los papeles que docentes y discentes desempeñan en el teatro de la evaluación. De igual modo, también es sugerente el hecho de que los medios de evaluación ocupen un lugar discreto en el ranking de los temas más abordados por los estudiantes en la aportaciones de los estudiantes.

A tenor de los resultados encontrados, la preocupación por los instrumentos de evaluación y, por ende, el número de aportaciones innovadoras realizadas sobre dicho tema resulta más bien escasa (9 aportaciones en el caso de los estudiantes y 15 en el de los profesores). De hecho, es el tópico menos abordado en las contribuciones realizadas por ambos colectivos. Este dato nos lleva a pensar en la existencia de una cierta madurez de los participantes en el estudio sobre lo qué elementos resultan definitorios del cambio que se pretende en las prácticas de evaluación. Los instrumentos de evaluación que en las últimas décadas han presidido buena parte de las discusiones sobre la mejora de la evaluación del aprendizaje, que han formado parte de los contenidos abordados en cursos de formación, conferencias o reuniones científicas, a tenor de los resultados obtenidos parecen ocupar ahora un segundo o un tercer plano en la cartografía de los intereses de aquellos que quieren cambiar las prácticas de evaluación.

Otro resultado de carácter general que puede extraerse está relacionado con el nivel de concreción de las aportaciones innovadoras presentadas por profesores y estudiantes. Aunque debido a la naturaleza de los diferentes tipos de aportaciones innovadoras un resultado previsible es que los cuestionamientos y las propuestas sean menos concretas que las que adoptan la forma de prácticas, en todas ellas es posible establecer un denominador común: son pocas las aportaciones innovadoras que se despliegan en todos sus componentes (estrategia, liderazgo, creatividad, trabajo en red, comunicación o difusión, operativización, recursos necesarios y puesta en valor). De una parte, globalmente consideradas, de las 31 aportaciones presentadas por los estudiantes dos ellas no hacen referencia a ninguno de los componentes señalados limitándose a describir la innovación, situarla en un contexto y señalar su origen; algo similar ocurre con ocho de las 40 aportaciones innovadoras realizadas por los profesores. De otra parte, en términos más específicos, cabría decir que los estudiantes tienen más dificultades para concretar los recursos necesarios, la estrategia y la puesta en valor de sus aportaciones mientras que en los profesores las dificultades se sitúan al tratar de operativizar las aportaciones o al identificar los recursos necesarios para llevarlas a cabo.

3.1 Resultados relativos a los criterios de evaluación de las innovaciones

Con relación a los resultados específicos vinculados al análisis de las innovaciones considerando diferentes criterios de evaluación, podríamos destacar que el *contexto* más habitual en el que se inscribe la aportación innovadora (bajo la forma de cuestionamientos, propuestas o prácticas) es uno caracterizado por la práctica de un tipo de evaluación que cumple una función exclusivamente sumativa. Esta conclusión cabe establecerla tanto en el caso de los profesores como en el de los estudiantes. Sólo en algunos casos, en 14 de las 71 aportaciones presentadas entre profesores y estudiantes, se alude a un contexto de evaluación en el que es posible identificar rasgos propios de una evaluación que cumple funciones sumativas y formativas. Y, concretamente, en tres aportaciones el contexto de referencia corresponde a prácticas de evaluación formativa.

Las *descripciones* de las aportaciones innovadoras realizadas se centran, tanto en

profesores como en estudiantes, en cuestiones relativas a los agentes implicados en la evaluación, en las tareas y en los procesos y procedimientos de evaluación. Es interesante comprobar la escasa referencia que se hace en dichas descripciones al feedback o a los criterios de evaluación.

El *origen* de las aportaciones innovadoras está situado mayoritariamente en la experiencia que tienen los profesores en su práctica de evaluación del aprendizaje. Esta experiencia señalada por los propios docentes o por sus estudiantes constituye el germen principal de las innovaciones descritas. En menor medida, la propia experiencia de los estudiantes o los conflictos planteados por éstos a sus profesores también se mencionan como punto de partida de las innovaciones presentadas. Asimismo destaca, pero en sentido opuesto, la escasa referencia a la formación (sólo se menciona y con escasa frecuencia por parte de los profesores) como fuente de las aportaciones innovadoras en evaluación.

Las *estrategias* seguidas para el despliegue de las aportaciones innovadoras, tanto en estudiantes como en profesores, responden a un modelo común que concreta los agentes que deberían o están efectivamente implicados en la innovación y las actuaciones a llevar cabo. En el caso de los estudiantes, además de las actuaciones se presta también especial atención a las condiciones necesarias para llevar a cabo la innovación. En las contribuciones de ambos colectivos son escasas las referencias a la existencia de un plan para implementar las innovaciones.

El *liderazgo* en el despliegue de una aportación innovadora se sitúa en las instituciones y, en menor medida, en los profesores a título individual. Esta conclusión que es aplicable al conjunto de las aportaciones presenta caracteres diferenciados según quién realice la aportación. Así, los estudiantes conceden prácticamente la misma importancia a las instituciones que a los profesores al identificar qué agentes deben liderar las aportaciones, en cambio los profesores sitúan dicho liderazgo preferentemente en las instituciones y, en menor número, en los profesores considerados de forma colectiva. Por otra parte, también merece destacarse que las aportaciones en forma de propuestas recogen con mayor frecuencia que las aportaciones en forma de prácticas la presencia de profesores individuales al frente del despliegue de las innovaciones.

Las aportaciones innovadoras son descritas por profesores y estudiantes como *creativas*. De una parte, dichas aportaciones resultan originales no tanto porque lo que propongan sea algo *ex novo* sino porque la forma de enfocar la evaluación del aprendizaje en algunas de ellas supone una ruptura con los modelos y prácticas habituales en el contexto en el que trabajan profesores y estudiantes. De otra parte, las aportaciones implican una mejora no sólo de la evaluación sino de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través del diálogo entre ambos agentes hasta alcanzar una comprensión conjunta que facilita su colaboración; en este sentido, las aportaciones presumen un modo diferente de enfocar la evaluación al considerarla no un fin en sí mismo sino un medio que, a través del diálogo y la colaboración, tienen profesores y estudiantes para favorecer el aprendizaje.

Las aportaciones innovadoras son entendidas como un *trabajo en red*, tanto por profesores como por estudiantes. En una medida ese trabajo en red está pendiente (15 aportaciones, 8 de ellas corresponden a profesores y 7 a estudiantes) o bien diseñado (6 aportaciones, 5 de profesores y una de estudiantes), no obstante también una parte de la red ya ha sido implementada (21 aportaciones, 10 de profesores y 11 de estudiantes).

Con todo, el alcance de la red creada se limita en la mayor parte de las contribuciones a extender la innovación en evaluación entre los profesores y los estudiantes que comparten asignaturas en una misma carrera y sólo alguna de ellas supone una red que esté implementada y que implique a la institución universitaria en su conjunto (2 aportaciones) o a otras instituciones o empresas (4 aportaciones).

Las aportaciones innovadoras descritas están acompañadas de una incipiente estrategia de *comunicación*. Como es lógico suponer, dicha estrategia de comunicación está implementada con más frecuencia en el caso de las prácticas innovadoras que en el de las propuestas o los cuestionamientos. Esta conclusión es aplicable con algunos matices a los dos agentes considerados en nuestro estudio. Tanto en el caso de los estudiantes como en el de los profesores, las aportaciones innovadoras que describen en forma de prácticas han sido comunicadas mayoritariamente a través de presentaciones realizadas dentro de la institución; los profesores han sido los principales emisores siendo los estudiantes y en menor medida otros profesores los principales receptores de las aportaciones.

La *operativización* de las aportaciones innovadoras es una cuestión pendiente, de modo que el despliegue de los medios y recursos necesarios, el establecimiento de un calendario de ejecución, la elaboración de documentos explicativos o de aplicaciones web, la comprobación de su eficacia, etc. De hecho, en el caso de los profesores no llegan al 9% las aportaciones y en el de los estudiantes a una única aportación que cuenten con una operativización efectiva que asegure la replicación de la innovación en otro contexto o situación diferente a aquella en la que fue gestada.

Los *recursos necesarios* para llevar a cabo la aportación innovadora identificados están referidos mayoritariamente a aquellos de carácter material, temporal o tecnológico antes que a los recursos humanos. Aunque en las descripciones de los profesores es posible identificar una mayor sensibilidad que en las de los estudiantes hacia la importancia de los recursos humanos para desplegar adecuadamente una innovación, las alusiones a otro tipo de recursos son las más frecuentes.

Las aportaciones innovadoras presentadas no han sido descritas en términos de su *valor añadido*. Tanto en el grupo de los profesores como en el de los estudiantes es posible apreciar cierto rechazo a la propia idea de comercializarlas, aunque ese rechazo no es unánime; en este sentido, también hay una escasa preocupación por la transferencia de su valor a otros ámbitos profesionales. En los autoinformes de profesores y estudiantes la puesta en valor de las innovaciones se entiende como parte bien de un proceso de socialización en otras materias, instituciones o universidades o bien de un proceso de difusión a través de la formación, la elaboración de software libre, la participación en reuniones científicas o la publicación de artículos en revistas especializadas.

4. Discusión

Una vez identificadas las cuestiones que preocupan a discentes y docentes sobre la evaluación del aprendizaje, las actuaciones a acometer en el futuro por unos y otros deberían dar prioridad al modo de abordarlas en la práctica. En todo caso, las aportaciones innovadoras deberían tener en su origen las experiencias de profesores y estudiantes con la evaluación pero dichas experiencias no tendrían que ser la única fuente de innovación. La revisión por parte de ambos agentes educativos de informes e

investigaciones relacionadas con la evaluación de aprendizaje no sólo contribuirían a identificar desfases entre la práctica actual de la evaluación en una universidad o asignatura sino, especialmente, a fundamentar la propia aportación innovadora. Sin dicha fundamentación, apoyada en evidencias cuya valía ha sido empíricamente contrastada, se corre el riesgo de que las aportaciones innovadoras que se propongan sigan un modelo de ensayo-error que resulte claramente perjudicial para mejorar la práctica de la evaluación de modo que antes que un avance termine suponiendo un retroceso en dicha mejora. No obstante, si bien es indudable que el debate sobre la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior debe permanecer abierto pero dicho debate no debe convertirse en un fin en sí mismo sino en un medio para afrontar cambios en la evaluación, verdadero centro de interés para profesores, estudiantes e instituciones.

En el momento de proponer innovaciones o de concretarlas, sería necesario buscar sinergias, compartir alternativas individuales e institucionales especialmente en un contexto internacional. Si los problemas son comunes en todas las universidades y el modo de abordarlos no muestra diferencias significativas de uno a otro contexto qué sentido tiene proceder como si fuera necesario inventar la rueda en cada país y universidad; el benchmarking, es decir el tomar como referencia un modo de proceder que ya ha resultado válido en otras instituciones, podría ser una buena estrategia en el objetivo que compartimos y que preside la razón de ser de los estudios universitarios: la internacionalización y la universalidad de la formación.

En las aportaciones innovadoras que puedan plantearse en el ámbito de la evaluación, se hace necesaria una clarificación de las funciones que cumple la evaluación del aprendizaje. Esta recomendación cobra más importancia en el caso de la evaluación formativa siendo prioritario esclarecer que la retroalimentación al estudiante es un elemento clave para que se una evaluación pueda considerarse formativa. Una vez clarificado el rol de la evaluación sobre la que se quiere introducir la innovación, las aportaciones innovadoras deben suponer una ruptura con el modo habitual de afrontar la evaluación en una asignatura o carrera o bien en el conjunto de la oferta educativa de una institución. De igual modo, deben abordar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y, sobre todo, como parte del proceso de aprendizaje del estudiante. Una innovación en este ámbito no será creativa sino modifica el modo de aprender de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje, es decir, si no es una evaluación como aprendizaje o una evaluación para el aprendizaje

Las aportaciones innovadoras deberían ocuparse de aspectos claves de la evaluación tales como el modo de ofrecer feedback a los estudiantes, en un marco en el que se tenga en cuenta el papel que éstos pueden llegar a jugar en la definición de los criterios de evaluación, dado que si tales elementos no se tienen en cuenta es posible que aun mejorando el rol que pueden jugar los estudiantes en el diseño de la evaluación los cambios en las prácticas evaluadores tengan un menor impacto del que cabría esperar si se abordan las cuestiones que pueden suponer una variación fundamental en la evaluación del aprendizaje que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior. En este sentido, las actuaciones en materia de evaluación deberían dar prioridad a cuestiones relativas a las tareas de evaluación, con las que están inextricablemente relacionados los medios de evaluación, y a la participación del estudiante en los procesos de evaluación sin duda asociada al debate sobre los propios criterios de evaluación.

Las aportaciones innovadoras pueden permanecer como meras tentativas cuando no

concretan un plan que permita desarrollarlas de forma sistémica. Concebir una innovación es fundamental para cambiar las prácticas evaluadoras para hacerla real es aún más importante y para ello, toda aportación innovadora debe incorporar un plan que haga factible su despliegue en una asignatura, una carrera o una institución universitaria. Así, deberían dar prioridad a la concreción en términos operativos (estrategias, recursos, puesta en valor, además de una dedicación de estudiantes y profesores a la tarea) de las aportaciones innovadoras en especial a aquellas que ya hayan alcanzado el status de innovaciones llevadas a la práctica. No debería desdeñarla la importancia de contar con un personal adecuadamente formado para implementar las innovaciones. Igualmente, sería recomendable que las innovaciones se desplegaran en una red existente dado que podría utilizar los canales formales o informales ya establecidos para llegar a más asignaturas, carreras o instituciones. Las innovaciones en cuanto suponen modificar una inercia en las prácticas evaluadoras están expuestas a la crítica y censura de aquellos que no desean modificar ni sus procedimientos ni sus hábitos, de modo que la vuelta a la situación previa a la innovación (evaluar del mismo modo en que se venía haciendo) es una tendencia casi “natural” en las instituciones universitarias. Una red que implique a profesores y estudiantes de diferentes carreras puede ejercer la presión necesaria en sentido contrario que contrarreste la realizada por quienes se oponen a ella.

Pero sin una difusión adecuada, es posible que las innovaciones tengan como alcance una asignatura y un aula, de modo que en la misma universidad origen de la innovación se conozca la aportación. En este sentido, es necesario trazar un plan de comunicación asociado a la descripción de la innovación. Dicho plan de comunicación debería responder a cuestiones del tipo: ‘qué comunicar’, ‘cómo’ y ‘a quién hacerlo’. Así, es necesario que junto a la descripción de la aportación innovadora se incorporen los elementos que la puedan hacer operativa en cualquier contexto: materiales (manuales, guías, software), estimación del tiempo de ejecución, folletos divulgativos, personal y tiempo necesarios, etc.

El valor añadido de una innovación no es asunto desdeñable. Tanto en el plano social como en el académico o comercial, debería concederse más importancia a la comprensión del valor añadido de una innovación de modo que junto a la descripción de la innovación y su operativización se diseñase un plan para que sus beneficios reviertan en aquellos que gestaron la innovación o para las instituciones o regiones aledañas y, en términos más amplios, para el mayor conjunto posible de afectados.

5. Bibliografía

- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. DOI:10.1080/0969595980050102
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151–167.
- Dylan, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.

- Nicol, D. J. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practices. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S. y Crooke, A. C. (2011). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, artículo iFirst, 1-13.

