

**Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios.
Perspectivas de investigación y marcos de análisis**

Alicia W. de Camilloni, Laura Basabe, Silvina Feeney

I- Presentación

Esta contribución se enmarca en una investigación en curso, desarrollada por integrantes de la cátedra de Didáctica I de la Facultad de Filosofía y Letras, con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Proyecto F069, Programación Científica Ubacyt 2008-2010), denominado *“Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones”*

La investigación aborda el problema de la evaluación en el nivel superior desde una perspectiva didáctica; más específicamente, centra su interés en las relaciones entre los formatos de evaluación y la tarea de aprendizaje. Los propósitos que orientan la indagación son: a) describir las estrategias de evaluación utilizadas por profesores universitarios, y b) estudiar su relación con la tarea de aprendizaje desarrollada por los estudiantes, en cuanto a sus percepciones y las modalidades de estudio durante la preparación para las instancias de evaluación.

En esta presentación se exponen los antecedentes del problema y las hipótesis que orientan la investigación y se reseña el estado actual de la cuestión a partir de los aportes de diferentes investigaciones desarrolladas en los últimos años en distintos países y contextos institucionales. Los aspectos referidos al abordaje metodológico, las técnicas e instrumentos de obtención y análisis de información se desarrollan en el trabajo de Cols, Amantea y Fairstein: *“Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. Presentación de un proyecto de investigación”*.

II- Orígenes del interés por el tema

La evaluación en la universidad ha constituido siempre un asunto delicado por sus vinculaciones con la certificación para la práctica profesional, pero ha adquirido un carácter particularmente crítico en las últimas décadas. La tarea se ha complejizado de manera significativa debido a la aceleración del avance científico-tecnológico, que incrementa el volumen de conocimientos a transmitir, en períodos de tiempo que tienden a acortarse; el crecimiento de la matrícula, que demanda estrategias específicas para el trabajo con grupos numerosos y heterogéneos, con diferencias en las competencias necesarias para la tarea académica; las exigencias del mundo del trabajo destinadas a asegurar la formación académica y la preparación para la práctica profesional, que han dado lugar a innovaciones en los diseños curriculares y las estrategias de enseñanza que generan nuevos desafíos en materia de evaluación. La conjunción de estos factores, hacen que el problema de la evaluación de los aprendizajes en la universidad se vuelva una tarea compleja y de difícil resolución práctica. A su importancia por la incidencia que tiene sobre el aprendizaje, se añade el empleo de los resultados de las evaluaciones como indicadores de la calidad de la enseñanza en los sistemas de evaluación institucional que se han ido incorporando en las últimas décadas en la educación superior.

Como contracara de estas expectativas y exigencias depositadas en la evaluación de los aprendizajes, la participación en numerosas actividades de formación, asesoramiento y asistencia técnica en instituciones de nivel superior nos ha acercado a las dificultades que enfrentan los docentes en sus prácticas de evaluación: el escaso conocimiento de sus

funciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje, de las condiciones de validez, pertinencia y confiabilidad que posibilitan una buena evaluación; de las herramientas necesarias para asegurar la consistencia entre los enfoques pedagógicos y las prácticas de evaluación, etc.

No obstante, la experiencia profesional nos ha mostrado también la capacidad de muchos docentes universitarios de buscar alternativas para evaluar los aprendizajes, en respuesta a dificultades u obstáculos específicos. En efecto, en los últimos años se han introducido cambios significativos en las prácticas de evaluación en el nivel y se diversificaron notablemente los tipos de instrumentos empleados, la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes y las condiciones de administración. Uno de los propósitos de esta investigación es completar un inventario, que ya habíamos iniciado, de estas nuevas formas de evaluación en el contexto local.

III- Antecedentes de la investigación

La investigación sobre la evaluación del aprendizaje comprende hoy un fértil campo de estudios en la pedagogía universitaria. Iniciada en 1990 una etapa intensa de estudio, la investigación se ha ido centrando en diversos aspectos que han iluminado tanto los problemas específicos atinentes al propio proceso de evaluación cuanto sus vinculaciones con la enseñanza y el aprendizaje. Las líneas de indagación cubren un vasto campo de cuestiones; reseñaremos a continuación los aportes más directamente referidos al problema planteado.

En primer lugar, podemos destacar trabajos que realizan un inventario de los instrumentos de evaluación en uso en las cátedras universitarias, tales como los de Forbes (1996); Linn, Baker y Dunbar (1991) y Resnick y Resnick (1996). En nuestro medio, un trabajo llevado a cabo recientemente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires ha identificado una serie de propuestas innovadoras, que involucran formatos basados en casos, problemas y situaciones hipotéticas, instancias de acompañamiento y retroalimentación al estudiante (Lipsman, 2004).

Otra línea de indagación se focaliza en los enfoques de aprendizaje y modalidades de estudio del alumno universitario. Las investigaciones de Ference Marton y Roger Saljö se consideran pioneras en este sentido, pues fueron las primeras en diferenciar entre estudiantes que adoptan un *enfoque profundo*, cuando procuran comprender el significado, y otros que asumen un *enfoque superficial*, cuando sólo se preocupan por memorizar el material. (Marton y Saljö, 1976) Posteriormente, Saljö (1979) identificó cinco formas de aprendizaje: a) incremento de conocimiento, b) memorización, c) adquisición de datos o procedimientos que podrán ser utilizados más tarde, d) significado abstracto y e) interpretación para comprender la realidad.

Noel Entwistle ha efectuado también contribuciones de importancia en esta dirección, que han servido de base a diversos estudios sobre la cuestión (Entwistle, 1988, 1991; Entwistle y Entwistle, 2001, 2003). Este autor se propuso describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y analizar el modo en que sus concepciones impactan en la manera en que enfrentan cotidianamente las tareas académicas. Tomando como punto de partida las categorías de Marton y Saljö de *enfoque superficial* y *enfoque profundo*, como resultado de sus estudios empíricos, propuso añadir una nueva categoría, la de *aprendizaje estratégico*. Con este concepto procuraba dar cuenta de aquellos casos en los que intervienen fines personales de logro, se planifica el aprendizaje en tiempo y esfuerzo, hay una concentración en el trabajo una búsqueda de adecuación a lo requerido en las evaluaciones y un monitoreo efectivo de lo que se está aprendiendo. Entwistle y Entwistle (2003) hallaron que los estudiantes universitarios exitosos adoptan un enfoque estratégico en el que combinan aprendizaje profundo y aprendizaje superficial.

En la Argentina, Chiecher, Donolo y Rinaudo (2003) efectuaron un inventario de métodos de estudio utilizados por los estudiantes y llevaron a cabo una indagación sobre las relaciones entre aspectos motivacionales y estrategias cognitivas en alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto. (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003)

Entre los variados aspectos investigados estimamos de alto interés para nuestro trabajo aquellos que se refieren a las disposiciones de los estudiantes hacia la evaluación y a los efectos que ejercen los formatos de la evaluación sobre el aprendizaje, mediados por las modalidades que adoptan en el proceso de estudio. En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios con esta orientación. (Tang, 1991; Haney y Manaus, 1992; Resnick y Resnick, 1996; Wiley y Haertel, 1996; Au y Entwistle, 1999; Caygill y Eley, 2001; Winne y Jamieson-Noel, 2002; Scheja, 2006; Joughin, 2007; Clinciu et al., s/d). Comentaremos sucintamente algunos de ellos.

Catherine Tang (1991), sobre la base de la clasificación de enfoques de aprendizaje a la que hicimos referencia, se interesó especialmente por el impacto que la evaluación ejerce en este proceso –situación que ha sido denominada como *backwash effect*–, en particular, a través de las percepciones que los estudiantes construyen acerca de las demandas de la evaluación. Subrayó, por lo tanto, el carácter decisivo que tiene la elección de una estrategia de evaluación por parte de los profesores. En un estudio llevado a cabo en el Politécnico de Hong Kong, comparó los efectos de dos modalidades de evaluación diferentes en el modo en que los estudiantes perciben las demandas de la situación y las estrategias de preparación que adoptan¹.

Christian Au y Noel Entwistle (1999), por otra parte, realizaron una investigación en una escuela secundaria de Hong Kong en la que pusieron a prueba un inventario sobre enfoques de estudio y estrategias de preparación de exámenes de los alumnos. Exploraron también los distintos factores que podrían operar en la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje por parte del sujeto. Entre ellos, destacaron el papel que juega la modalidad de evaluación y, particularmente, la manera en que el estudiante intenta responder a las demandas que percibe en la situación.

Finalmente, el trabajo de Robyn Caygill y Liz Eley (2001), desarrollado en Nueva Zelanda con alumnos de nivel medio en cursos de matemática y ciencias, compara los efectos de cuatro formatos diferentes de evaluación en los logros de los alumnos. Tuvieron también en cuenta en el análisis, la naturaleza de la tarea desde el punto de vista cognitivo, para lo cual establecieron una clasificación en función de los procesos y habilidades requeridos en cada caso².

Las investigaciones previas sugieren que la naturaleza y forma de las tareas de evaluación ejercen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones. Los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. De este modo, parece ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el curriculum.

IV- Marco de referencia teórico

Nuestro trabajo intenta explorar la incidencia de los formatos de evaluación en la tarea

¹ La autora analiza el empleo de pruebas escritas de respuesta breve frente a la realización de trabajos escritos por parte de los estudiantes.

² Distinguieron cuatro formatos: elección múltiple, entrevista, respuesta breve y *station* (“estaciones” en las que el alumno debe realizar tareas específicas), y cinco procesos involucrados: recordar conocimiento; calcular/aplicar fórmulas; experimentar/investigar, comparar o contrastar; concluir/explicar/justificar.

de aprendizaje de los alumnos. Se estima que el conocimiento que tiene el estudiante de las formas que adopta la evaluación opera como instancia mediadora, en tanto le permite construir una representación particular acerca de la tarea a la que debe enfrentarse.

Esta perspectiva implica situar a la evaluación en sus relaciones con los procesos de enseñanza y de aprendizaje³. Desde una perspectiva descriptiva, varios trabajos han puesto de manifiesto cómo la evaluación “tracciona” la enseñanza mediante la influencia que los formatos de evaluación ejercen en la jerarquización de los contenidos, las formas de presentación y tratamiento, la asignación de tiempos, lo cual se conoce como “validez retroactiva”. (Shepard, 1992, Camilloni, 1997, Au, 2007) Asimismo, la evaluación ejerce una influencia sobre la tarea de aprendizaje del estudiante orientando las modalidades de estudio de acuerdo con las demandas y exigencias de los formatos de evaluación tal como son percibidos, esto es, el efecto *backwash*. (Tang, 1991)

Si se plantea la cuestión desde un punto de vista más normativo, se advierte un replanteo de la naturaleza y funciones de la evaluación –que resulta de la convergencia de diferentes líneas de pensamiento y se vincula con cambios en las concepciones curriculares y didácticas– que se orienta hacia la búsqueda de una mayor integración y articulación entre los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje. La evaluación es concebida como una herramienta al servicio de la comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y como un instrumento de regulación de esos procesos. (Allal, 1991, Camilloni, 1997, Shepard, 2000, Perrenoud, 2008)

Esta función reguladora puede adoptar diferentes formas. La evaluación *formativa* es una estrategia fundamental que permite recoger informaciones relativas a los progresos y dificultades de aprendizaje del estudiante, interpretar estas informaciones y adaptar las actividades de enseñanza y de aprendizaje (Camilloni, 2004)⁴. La evaluación puede, además, contribuir a desarrollar la metacognición en el alumno, aumentando su capacidad para pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos, monitorear su comprensión y regular por sí mismo la actividad.

En el proceso de construcción de un marco de referencia teórico, algunos conceptos han recibido especial atención por el lugar que ocupan en el propio planteamiento del problema de investigación.

En primer lugar, es necesario explicitar el sentido asignado a la noción de **tarea de aprendizaje**. Retomando la diferencia establecida por Fenstermacher (1989), el término “aprendizaje” alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), cuanto a su incorporación efectiva (rendimiento). Hemos limitado el estudio al primer aspecto, que Fenstermacher denomina “estudiantar”, con prescindencia de sus resultados. Más específicamente, utilizamos la expresión **modalidad de estudio** para referirnos a la manera particular en que el alumno se dispone hacia la evaluación, el enfoque general que adopta y a las actividades que considera necesarias para prepararse para esa situación. Es un concepto ligado al de “enfoques de aprendizaje” propuesto por Marton y Saljö.

³ Cabe aclarar que la afirmación de una relación en este sentido, no supone considerar que exista un nexo causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, uno de los supuestos que caracteriza a nuestra perspectiva didáctica es que los enfoques y acciones de enseñanza adoptados por los profesores guardan siempre una conexión incierta con el proceso de aprendizaje del alumno y sus resultados. No obstante, basándonos sobre nuestra propia actividad profesional y lo que la investigación previa indica, es plausible suponer que los mensajes relativos a la evaluación tienen una fuerte incidencia -quizás aun más fuerte que las propias características de las actividades formativas llevadas a cabo durante un curso- sobre la tarea de aprendizaje, en el sentido de orientar los procesos de estudio del alumno.

⁴ Bonniol ha denominado *formadora* a aquella evaluación cuyos resultados impactan en el aprendizaje del alumno. Se trata de una verdadera técnica pedagógica que permite a los estudiantes dirigir sus trabajos y mejorar sus desempeños, es decir, una regulación llevada a cabo por el propio aprendiz.

En segundo lugar, entendemos a las **percepciones acerca de la materia y la situación de evaluación** como constitutivas de los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje. El papel de las representaciones acerca de la tarea en su resolución fue puesto en evidencia por distintos trabajos (Doyle, 1978; Bransford, Brown y Cocking, 2000, Astolfi, 2001). En el caso particular de la evaluación, la información proporcionada por el docente y otros estudiantes respecto de las exigencias de la evaluación y las estrategias para enfrentarla juega un papel importante en la definición de estas imágenes, pero pueden estar ligadas también a ideas y disposiciones propias del “oficio de alumno” y de las costumbres institucionales. (Perrenoud, 1990; Astolfi, 2003) En este sentido, el trabajo no procura indagar sus modos de construcción, sino sus efectos sobre el modo en que el estudiante se dispone a la tarea y en las actividades que realiza en los distintos momentos del proceso.

Por último, el **formato de la evaluación** alude a la configuración que adopta la evaluación, incluyendo:

- la técnica e instrumento empleado;
- la tarea que se propone al estudiante (la demanda cognitiva que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional);
- las condiciones para su resolución (individual/grupal, en el salón de clases/fuera del salón de clases, entrega inmediata/entrega diferida);
- el grado de explicitación de las reglas y de los criterios de evaluación.

V- Cierre

Como señalamos, nos interesa explorar en profundidad la naturaleza de las relaciones entre formato de evaluación y tarea de aprendizaje del estudiante. No se trata de establecer correspondencias entre ambas series de fenómenos –aunque un análisis de este tipo sea un paso preliminar–, sino de captar los diversos factores personales, didácticos y contextuales que operan en su constitución.

Como se puede apreciar, un rasgo central de la perspectiva que hemos desarrollado acerca de la evaluación es la necesidad de construir una visión didáctica comprensiva de este fenómeno, que atienda a sus articulaciones con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por eso, si bien reconocemos la importancia de resguardar la especificidad teórica y metodológica que exige el análisis de la evaluación, queremos señalar sus fuertes relaciones con el currículum manifiesto y oculto, con el proceso de selección y jerarquización del contenido, con las estrategias de enseñanza y las formas de relación pedagógica, con la disposición del alumno hacia el aprendizaje y su motivación, la modalidad de estudio y las condiciones para la construcción de significados. Consideramos que resulta ineludible situar la evaluación en ese marco pedagógico más amplio si se desea alcanzar una comprensión cabal y profunda de esta problemática.

Bibliografía

- Astolfi, J. P. (2001): *Conceptos clave en didáctica de las disciplinas*, Sevilla: Díada.
- (2003): El "error", un medio para enseñar. Sevilla: Díada Editora.
- Au, C. and Entwistle, N. (1999): "Memorization with understanding in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands?" Paper presented at the *European Association for Research on Learning and Instruction Conference*, Gothenburg, August.
- Au, W. (2007): "High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis", *Educational Researcher*, Vol. 36, No. 5, pp. 258–267.
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000): How people learn. Brain, mind and experience in school, National Academy Press, Washington, D.C.
- Camilloni, A. (1997): "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en AA.VV.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni A. "Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes" *Quehacer Educativo*, Montevideo (Uruguay) Año XIV N°68 (pp. 6-12). Diciembre 2004.
- Caygill, R. & Eley, L. (2001): "Evidence about the effects of assessment task format on student Achievement", paper presented at the *Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Leeds, England, September 13-15.
- Chiecher, A., Donolo, D., Rinaudo, M. C. (2003): "Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire", en: *Anales de Psicología*, ISSN 0212-9728, Vol. 19, N°. 1, págs. 107-120.
- Cliniciu, I. A., Cocorada, E., Rodica Luca, M., Pavalache-Ilie, M.: "Effets peers des évaluations sommatives", Université Transilvania, Brasov, Roumanie, (s/d).
- Doyle, W. (1978), "Paradigms for research on teachers' effectiveness", en: Shulman (ed.), *Review of Research in Education*, F.E Peacock Publishers.
- Entwistle, N., J. (1988): *Styles of Learning and Teaching*, London, David Fulton.
- (2001): "Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment", en Smart, J. C. (ed.); *Higher education: handbook of theory and research (Vol. XV)* (pp. 156-218) New York: Agathon Press;.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, A. C. (1991): "Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications", en: *Higher Education*, 22, 205-227.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, D. M. (2003): "Preparing for examinations: the interplay of memorizing and understanding, and the development of knowledge objects", en: *Higher Education Research and Development*, 22, 19-42.
- Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. (ed): *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona: Paidós.
- Forbes, S. (1996): "Curriculum and assessment: hitting girls twice?", en Hanna, G. (ed.): *Towards gender equity in mathematics education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Haney, W. & Madaus, G. (1992): "Searching for alternatives to standardized tests: whys, whats, and whithers" en K.Burke (ed.): *Authentic assessment: a collection*. Australia: Hawker Brownlow Education.
- Joughin, G. (2007): "Student conception of oral presentations", en: *Studies in Higher Education*, Jun. 2007, Vol. 32, Issue 3.
- Linn, R., Baker, E. & Dunbar, S. (1991): "Complex, performance-based assessment", en: *Educational Researcher*, 20(8).
- Lipsman, M. (2004): "Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22, Junio.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976): "On qualitative differences in learning I. Outcome and process", en: *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Perrenoud, P. (1990): *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid: Morata.

- Resnick, D. & Resnick, L. P. (1996): "Performance assessment and the multiple functions of educational measurement", en Kane, M. B. & Mitchell, R. (eds.): *Implementing performance assessment: promises, problems, and challenges*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saljö, R. (1979): "Learning about learning", en: *Higher Education*, 8, 443-451.
- Scheja, M. (2006): "Delayed Understanding and Staying in Phase: Students' Perceptions of their Study Situation", en: *Higher Education*, Oct., Vol. 52, Issue 3.
- Shepard, L. (1992): "Will National Tests improve student learning?", Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, Los Angeles, CA.
- Tang, K. (1991): "Effects of Modes of Assessment on Students' Preparation Strategies", en: Gibbs G. (ed.), *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Wiley, D. & Haertel, E. (1996): "Extended assessment tasks: purposes, definitions, scoring, and accuracy", en Kane, M. B. & Mitchell, R. (eds.): *Implementing performance assessment: promises, problems, and challenges*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Winne, Ph. & Jamieson-Noel D. (2002): Exploring student's calibration of self reports study tactics and achievement", en: *Contemporary Educational Psychology*, Oct, 2002 Vol. 7 Issue 4.