

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Rebeca Anijovich¹

¹Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina email: ra@anijovich.net

Resumen:

Este artículo se propone compartir algunas ideas referidas a la evaluación formativa en la educación superior mostrando una perspectiva diferente de la evaluación tradicional. Dentro del campo de la evaluación formativa ocupa un lugar privilegiado el feedback, tema que es objeto de la agenda de numerosas investigaciones en los últimos veinte años por sus contribuciones a las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa-feedback- interacciones dialogadas formativas

Abstract:

This article proposes to share some ideas regarding the formative assessment in higher education showing a different perspective of the traditional assessment.

Within the field of formative assessment, feedback is a privileged place, a topic that has been the subject of numerous research in the last twenty years for its contributions to improvements in students' learning.

Keywords: formative assessment -feedback- formative interactive dialogues.

Recepción: 28 de julio

Aceptación: 18 de septiembre

Forma de citar: Anijovich, R. (2017) "La evaluación formativa en la enseñanza superior" *Voces de la educación*. 2 (1) pp. 31-38

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La evaluación formativa es una oportunidad

La evaluación de los aprendizajes significa más que medir el rendimiento académico y obtener una calificación. Es por ello nos referiremos a la evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes.

El propósito de este artículo es analizar el valor de la evaluación formativa en la educación superior. Para poder abordar este tema nos resulta importante considerar primero algunos aspectos más generales de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Estas prácticas se describen hoy como complejas considerando una diversidad de factores:

- La enorme producción de conocimientos a ser enseñados en un período relativamente breve y al mismo tiempo la velocidad con la que muchos de ellos se vuelven obsoletos y nuevos conocimientos emergen.
- La cantidad de estudiantes en cada curso a partir del aumento de la matrícula, lo cual conlleva a revisar las estrategias de enseñanza y de evaluación.
- Las demandas de del mundo del trabajo y de la sociedad acerca de la preparación de los futuros profesionales.
- La escasa formación de los docentes en el campo de la evaluación de los aprendizajes, basándose en lo que Camilloni: 1995 describe como la didáctica del sentido común.
- La dificultad para que los instrumentos de evaluación tradicional de lápiz y papel, den cuenta de la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Los efectos de las nuevas tecnologías en los modos de enseñar, aprender, evaluar y establecer relaciones y vínculos entre los actores y con los conocimientos.
- La tensión permanente entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación.

Recortamos este último punto para nuestro propósito en este artículo considerando que ambas funciones son importantes y se trata de articularlas, reconociendo los aportes que nuevas investigaciones ofrecen hoy al campo de la evaluación formativa.

Considerando estas apreciaciones adherimos a la definición de Wiliam: 2009 acerca de la evaluación formativa: “La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (2009:6). En esta definición destacamos varias ideas importantes como la necesidad de reunir evidencias variadas que permitan comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes; la consideración de los pares, los propios estudiantes además de los docentes en tanto evaluadores y las decisiones que se toman con las informaciones recogidas, sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje.

En los últimos diez años se amplía el concepto de evaluación formativa con el de evaluación para el aprendizaje que orienta a pensar en la evaluación como un proceso continuo y de avance, reconociendo los trayectos individuales y del conjunto de estudiantes respecto de un punto de partida reconocido, y no solo con referencia a criterios únicos y estandarizados. En la definición de Klenowski, la evaluación para el aprendizaje es parte de las prácticas cotidianas de estudiantes, pares y docentes que reflexionan, dialogan, ofrecen demostraciones y observaciones para mejorar sus aprendizajes.

Las fortalezas de la evaluación formativa

A partir de la revisión de múltiples estudios acerca de la evaluación formativa (Black y Wiliam: 1998; Brown y Glasner: 2000; Shepard, : 2000; Camilloni: 2004; Allal, y López Mottier: 2005; Stiggins: 2005; Falchikov: 2005; Carless: 2006; Carless, Joughin, y Liu: 2006; Carless, Joughin, y Mok: 2006; Perrenoud: 2008; Santos, Martínez y López-Pastor: 2009; López-Pastor 2009, 2011; Brookhart: 2011; compartimos las fortalezas que se reconocen en ella:

- (a) el papel activo y la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje;
- (b) favorece la comprensión de los procesos de aprendizajes complejos;
- (c) el desarrollo de estrategias de habilidades metacognitivas y de aprendizaje continuo;
- (d) la claridad de los criterios de evaluación;
- (e) el valor del feedback;
- (f) la experiencia de aprendizaje en sí misma que sirve como ejemplo para el desarrollo de la futura profesión;
- (g) el diálogo que promueve entre estudiantes y docente;
- (h) la contribución a comprender mejor la práctica docente.

Sin embargo, estos estudios también han puesto de manifiesto varios problemas y obstáculos tales como: la inexperiencia de los estudiantes para abordar los modos alternativos que la evaluación formativa propone para hacer visibles sus fortalezas y debilidades; la percepción de estudiantes y profesores acerca de una carga de trabajo excesiva dado que se utilizan variedad de instrumentos y recogen evidencias múltiples a lo largo del proceso; el poco uso que los estudiantes hacen del feedback recibido de sus pares y profesores; los hábitos muy arraigados de una cultura tradicional de evaluación como las pruebas de lápiz y papel, las mirada casi exclusiva sobre las calificaciones, la evocación de información como propósito principal de los exámenes, entre otras cuestiones.

Cuanto mayor es la presión y el predominio de culturas de resultados, más difícil es hacer progresos en el paradigma de la evaluación formativa. Frente a esta realidad, un aporte que podemos considerar es el de aprendizaje estratégico, que, en términos de Pozo y Monereo

(1999: 11-12) refiere a la adquisición de un repertorio de recursos, que hacen posible el desarrollo, consciente e intencional, de acciones orientadas hacia el logro de determinadas metas de aprendizaje. El carácter estratégico viene dado por la capacidad para saber cuál, cómo, cuándo, dónde y por qué aplicar estos recursos. La concreción de aprendizajes estratégicos promueve la capacidad de los estudiantes de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica.

Wiggins (2012) propone que los criterios de evaluación estén en relación con el punto de partida desde el cual el estudiante comienza su proceso de aprendizaje, proponiendo de este modo una modificación importante en las prácticas de evaluación. En este cambio el maestro abandona el foco en las calificaciones y en la comparación entre los estudiantes configurando un modo de atender a la heterogeneidad presente en las aulas y los estudiantes comprenden qué se espera que aprendan, cómo saben que lo están haciendo bien y qué tendrían que hacer diferente.

El valor del feedback ¿controversial?

Tradicionalmente el feedback externo se presenta como un proceso de transmisión que ignora el papel activo que el estudiante tiene que desempeñar en la construcción de su significado. Es por ello que nos interesa, dentro del campo de la evaluación formativa, considerar al feedback entendido como formativo, cuya característica más importante es que tiene que ser plenamente comprendido por el estudiante para que pueda utilizarlo en la mejora de sus aprendizajes.

Considerando los aportes de Sadler (2009) el feedback debe ayudar a los estudiantes a reconocer la brecha existente entre el nivel en el que se encuentra y el que tiene que alcanzar con respecto a un aprendizaje. Este investigador identifica tres condiciones para que un estudiante se beneficie del feedback:

-que tenga claridad acerca del nivel de aprendizaje que quiere alcanzar

-que pueda comparar el nivel actual con el que quiere alcanzar

-que esté comprometido con el aprendizaje y tenga estrategias orientadas para reducir la brecha entre el nivel actual y el que tiene que alcanzar.

Para que esto suceda los maestros y profesores tienen que compartir con sus estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Al mismo tiempo tienen que favorecer un entorno que ofrezca oportunidades para que los estudiantes pongan en juego recursos y estrategias acerca de cómo monitorear y regular la calidad de sus aprendizajes.

El feedback formativo se reconoce como un proceso de diálogo, de ida y vuelta a diferencia de su concepción tradicional caracterizado como unidireccional. A partir de las ideas desarrolladas por Black: 2013, incluimos el concepto de interacciones dialogadas formativas. Anijovich y Cappelletti. 2017.

Definimos a las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el

futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió.

Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos.

Para finalizar compartimos la idea de Wiliam: 2011, quien plantea que si queremos mejorar la evaluación en la educación superior, necesitamos obtener una mejor comprensión de estas prácticas estrechamente articuladas con la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L y Mottier Lopez. 2005. Formative assessment of learning. A review of publication in French. In J. Looney (ed), *Formative Assessment: Improving learning in secondary classrooms*. (pp-241-264). Organisation for Economic Cooperation and Development.

Anijovich, R y Cappelletti, G. *La evaluación como oportunidad*. (en prensa)

Black, P., and R. McCormick. 2010. "Reflections and New Directions." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5): 493–499. doi:10.1080/02602938.2010.493696.

Black, P., and D. Wiliam. 1998. "Assessment and Classroom Learning." *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5 (1): 7–74. doi:10.1080/0969595980050102.

Black, P. 2013. *Formative and Summative Aspects of Assessment: Theoretical and Research Foundations in the context of Pedagogy*. In McMillan, H (Eds). *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*. Usa.

Brookhart, S. M. 2011. "Tailoring Feedback: Effective Feedback Should be Adjusted Depending on the Needs of the Learner." *Education Digest* 76 (9): 33–36.

Brown, S., and A. Glasner, eds. 2000. *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Open University Press.

Camilloni, A.1995. *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación: "Didáctica de nivel superior universitaria". Universidad Católica de Valparaíso.

Carless, D., G. Joughin, and N. F. Liu. 2006. *How Assessment Supports Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Carless, D., G. Joughin, and M. M. C. Mok. 2006. "Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (4): 395–398. doi:10.1080/02602930600679043.

Falchikov, N. 2005. *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge-Falmer.

López-Pastor, V. M. 2009. *La Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias [Formative and Shared Assessment in Higher Education: Proposals, Techniques, Tools and Experiences]*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M. 2011. "Best Practices in Academic Assessment in Higher Education: A Case in Formative and Shared Assessment." *Journal of Technology and Science Education* 1 (2): 25–39.

López-Pastor, V & Alvaro Sicilia-Camacho. 2015. *Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>.

Klenowski, V. 2009. *Assessment for Learning Revisited: An Asia-Pacific Perspective*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol 16. Issue 3.

Perrenoud, P. 2008. *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires. Colihue

Pozo, J y Monereo, C. 1999, *El aprendizaje estratégico. Enseñar a pensar desde el currículo*. Madrid. Aula XXI.

Sadler, D. R. 2009 “Grade Integrity and the Representation of Academic Achievement.” *Studies in Higher Education* 34 (7).

807–826. doi:10.1080/03075070802706553.

Santos, M., L. F. Martínez, and V. M. López-Pastor, eds. 2009. *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [Educational Innovation in European Higher Education Area (EHEA)]*. Almería: Universidad de Almería.

Shepard, L. 2000. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Stiggins, R. 2005. *Student- involved assessment for learning*. Upper Saddle River. Prentice Hall.

Wiggins, G. 2012. “Seven Keys to Effective Feedback.” *Feedback for Learning* 70 (1): 10–16.

Wiliam, D. 2009. Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

-----2011. “What is Assessment for Learning?” *Studies in Educational Evaluation* 37

(1): 3–14. doi:10.1016/j. stueduc.2011.03.001.

Rebeca Anijovich

Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. 2015.

Especialista y Magister en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. 2007.

Profesora titular interina de las cátedras Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente en el profesorado de Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. 2005 y continúa.

Docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO. 2000 y continúa.

Docente de grado y posgrado de la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2005 y continúa.

Asesora pedagógica e institucional en escuelas de Chile, Ecuador, Perú, Colombia y México. 2000 y continúa.

Directora de proyecto Ubacyt: La planificación de la enseñanza. (2013-2016).Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA).

Directora de proyecto Ubacyt: La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. (2008-2010). Secretaria de Ciencia y Técnica. (UBA)

Investigadora en proyecto: Hacia una nueva agenda de la didáctica. (1996-1997): Directora: Prof. Edith Litwin. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. (UBA).

Es formadora de docentes de todos los niveles educativos en escuelas públicas y privadas en temas de evaluación de los aprendizajes, estrategias de enseñanza y trabajo en aulas heterogéneas.