

Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización*

Omar Cabrales Salazar**

* Informe de avance de investigación

** Economista de la Universidad Militar Nueva Granada con Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de Ética, Sociología, Lectoescritura, Historia, Gerencia del Talento Humano e Investigación desde hace más de diez años en Educación Superior en programas de pregrado y de postgrado y en Educación Secundaria. Investigador en educación. Músico empírico y poeta con un libro publicado y participación en dos antologías en los últimos cinco años. revista.educacion@umng.edu.co

Resumen

El documento realiza una descripción de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior en Colombia, las tendencias y sus vicios así como las posibilidades de cambio hacia una evaluación más participativa. Como marco teórico retoma autores contemporáneos y de vanguardia en Latinoamérica que han escrito sobre el tema. De la misma forma propone estrategias para su mejora y democratización en las universidades del país.

Palabras clave

Evaluación participativa, evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, evaluación de los aprendizajes en los postgrados, competencia por el mercado universitario, crecimiento de la demanda y de la oferta de programas de postgrado en Colombia.

Abstract

The document makes a description of the practices of evaluation of the learning in the Superior Education in Colombia and its vices and possibilities of change towards one more a participative evaluation. That has written on the subject it proposes strategies for his improvement and implementation in the universities of the country.

Key words

Evaluation of the processes of learning in higher education, competition by university market, growth of the demand and the supply of programs of higher education and post graduated in Colombia.

Introducción

Las prácticas de evaluación del aprendizaje son actividades cotidianas que realizan los docentes dentro de su quehacer en el aula. Sujetos a la intermediación del conocimiento y a la evolución de sus estudiantes a partir de sus prácticas de enseñanza y de lo que este conocimiento hace en ellos, deben visualizar de alguna forma los cambios ocurridos, los avances o retrocesos, las nuevas formas de comportamiento de sus alumnos a partir de la asimilación de los nuevos saberes. En el contexto actual, no sólo los docentes se convierten en fuente de enseñanza, pues los medios de comunicación y la sociedad en sí contribuyen también al proceso formativo. Lo que se puede apreciar a simple vista en las aulas no evidencia las únicas circunstancias en las que está inmerso un estudiante, puesto que hoy también están circunscritos a su ámbito laboral, familiar, social, virtual, etc.; bajo condiciones que los docentes a veces no están en capacidad de comprender. Se tratará en este artículo de visualizar cuáles son estos nuevos contextos en los que nuestros estudiantes aprenden y su incidencia en los procesos de evaluación, así como los diferentes tipos de evaluación del aprendizaje que se pueden implementar ante los nuevos retos que enfrenta la sociedad colombiana frente a las necesidades y las circunstancias globales que la apremian.

I. El contexto de la evaluación en la educación superior

“La concepción de lo que ha de ser la evaluación y la finalidad a la que debe servir tiene que ver con el modelo de sociedad, con el papel de la educación dentro de ella, con las posiciones que se mantienen ante la enseñanza privada, la enseñanza pública ...”

Miguel Ángel Santos Guerra.

Contextualizar es articular una realidad a otra más compleja o tratar de ajustarla a los hechos que median entre ellas para que cobre sentido y se inserte en el proceso social. El contexto media, altera y determina las circunstancias de la realidad a la que se circunscribe, las asimila y cambia en un permanente juego interactivo. Todo está entonces sujeto a ciertos valores y creencias inscritos en el *contexto* y en ese sentido la sociedad se desenvuelve y los docentes obramos inconscientemente o conscientemente de acuerdo a lo que él prescribe.

La universidad no es ajena a esta interacción y responde y se organiza en consecuencia a la problemática o a las circunstancias de un país, de una región, de una ciudad: a sus valores e intereses y a las necesidades de la sociedad a la que sirve. A su interior, todas sus funciones están mediadas por esta sociedad que destina parte de sus miembros a estudiar en ella y establece un lazo *contextual* que se retroalimenta permanentemente en las dos *sociedades* y las modifica por sus rivalidades o afinidades, o contribuye para que establezcan derroteros comunes o se complementen, entre otras cosas.

Evidentemente, como todo proceso curricular, el campo de la evaluación también está

influenciado por ese contexto, es lo que Vain denomina el componente político. “El campo de la evaluación, como todo aspecto curricular, está altamente determinado desde lo político. Evaluar es poner en valor, valorar, y esto sólo es posible desde un cierto posicionamiento. Sin embargo, cuando advertimos este fuerte componente político de la tarea de evaluar no estamos proponiendo renunciar a su utilidad como modo de mejorar la calidad de la educación, sino simplemente estamos señalando que toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias.”²¹⁶

Esto implica, que a pesar de ser un mecanismo para obtener información, la evaluación no deja de verse influenciada por el acontecer en el que está inmersa. Además, si la educación constituye una práctica política, sus procesos de evaluación también lo son; por lo tanto, el contexto no deja de prescribir o trazar una perspectiva que resulta útil a la hora de desarrollar propuestas que contribuyan a evaluar los aprendizajes en la universidad. Se pretende entonces, en esta primera parte, tratar de argumentar acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes y la influencia de ese contexto en las mismas. En tal sentido, nos preguntamos principalmente, hasta qué punto el contexto social e institucional puede subjetivar o mediarlas a través del docente, puesto que él es el intermediario a través del cual un contexto social o una sociedad interviene en la concreción de los diferentes procedimientos evaluativos y en la formulación

²¹⁶ VAIN, P. (1998) “Evaluación del docente universitario: un problema complejo” Universidad Nacional de Misiones. En línea, disponible en: “<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>” “Recuperado: 23 de abril de 2007.”

de las pruebas que va a aplicar, sin dejar de lado obviamente, a los otros sujetos que intervienen en el proceso; los estudiantes.

Bustamante supone “que en la escuela no hay sujetos a secas, sino una cultura escolar, redes de palabras, símbolos e interacciones que se tejen permanentemente y generan cruces particulares de los vectores.”²¹⁷ Cabe preguntarse entonces, hasta qué punto los procesos evaluativos pueden causar injerencia en la institución y en la sociedad que los condiciona, es decir, hasta qué punto la lectura de la problemática interna de las instituciones de educación superior, en los aspectos referidos a los procesos de evaluación de los aprendizajes trasciende el contexto general, puesto que como lo afirma Santos Guerra: “Si entendemos la evaluación como un proceso de comprensión de lo que sucede, no se entiende que la Institución siga funcionando un año tras otro sin que nos preguntemos qué está pasando con las pretensiones, con las actuaciones, con las repercusiones. Resulta irracional pretender algo y no saber nunca si eso que se pretende se ha realmente alcanzado”.²¹⁸

En otras palabras, cómo se puede permitir que se sigan aplicando las mismas pruebas o exámenes de siempre a unos estudiantes sujetos a múltiples, diversas e innovadoras fuentes de información y que viven en una sociedad en permanente cambio. Si la evaluación conduce a la mejora de la institución y por medio

de ella a la sociedad, no se debe evaluar por evaluar sino para lograr un conocimiento que permita intervenir de forma enriquecedora a la sociedad. La contextualización implica un camino de doble vía en el que la sociedad influye en la institución pero ésta también trasciende en ese contexto y en esa realidad, de lo contrario muchos de los esfuerzos realizados por la educación estarían perdidos.

Según Vain “la interrelación entre la sociedad y la universidad se explica en la pertinencia. Entendiendo por pertinencia al grado de correspondencia que existe entre los fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta. La pertinencia se observa no solamente entre la institución y su medio externo; también al interior de la propia institución se puede detectar la presencia o ausencia de pertinencia cuando hay satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas y se observa un nivel de consolidación de los criterios educativos institucionales.”²¹⁹

En el sentido de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, la pertinencia se da en la medida en que los programas universitarios se convierten en un puente que conecta permanentemente la información del afuera con el adentro, generando un enriquecimiento mutuo que permite a través de los procedimientos evaluativos, entre otras cosas, poner en evidencia las necesidades y los problemas de la sociedad, puesto que una evaluación contextualizada, referida

²¹⁷ BUSTAMANTE, Guillermo, (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá, Alejandría Libros. Pág. 7.

²¹⁸ SANTOS GUERRA, M. A., (2001). “SENTIDO Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN” en: *Perspectiva Educativa*, Instituto de Educación UCV, N° 37-38, I y II Sem. 2001 - Págs. 11-22.

²¹⁹ VAIN, P. (1998) “Evaluación del docente universitario: un problema complejo” Universidad Nacional de Misiones. En línea, disponible en: “<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>” Recuperado: 23 de abril de 2007.

a la problemática de la sociedad, obligará al estudiante a aplicar en la vida real las competencias adquiridas, para lo cual también deberá conocer los problemas de su entorno.

Los fines perseguidos por la institución están ligados a los fines perseguidos por una nación inserta en un acontecer mundial, en la actualidad altamente interdependiente por la globalización. “La interdependencia creciente de las sociedades contribuye a la internacionalización de las cuestiones educativas.”²²⁰ En ocasiones y más en el mundo de hoy, la universidad está permeada directamente por lo universal sin la intermediación de lo nacional, puesto que casi todos sus agentes tienen la posibilidad de conectarse con el mundo a través de los diferentes medios que lo permiten, sus estudiantes y en especial sus docentes; instados a una renovación permanente de sus conocimientos y de sus prácticas. En tal sentido, su lectura e interpretación de lo universal es particular y la pertinencia corresponderá también a este contexto, sin dejar de lado, obviamente, lo nacional, regional y local.

¿Cuál es el discurso entonces que causará injerencia en los docentes en un país como Colombia? Desde el punto de vista político-económico y dadas las circunstancias del nivel de desarrollo podríamos mencionar la degradación del medio ambiente, los procesos de integración económica, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la concentración de la riqueza y el aumento de la pobreza, los procesos migratorios, entre otras cosas, y todo aquello referido a la disciplina de su competencia. En

términos generales, podría ser todo aquello que conduzca al desarrollo económico del país, a la protección de sus recursos y a su vinculación eficiente con los mercados mundiales.

En lo nacional, es difícil concretar cuál de los procesos que contextualizan nuestro diario acontecer puede ser tomado en cuenta por los docentes para establecer dicha pertinencia, pero en términos generales sabemos que hay una realidad sujeta al conflicto armado, a la misma pobreza, al narcotráfico y a la realidad latinoamericana que podría estar causando injerencia en el discurso de los profesores y en su desempeño en el aula.

Pero no es suficiente determinar hasta qué punto estos factores inciden en las prácticas docentes sino hasta qué punto los cambian y los obligan a modificarlas, es decir, que el contexto y el discurso sobre el contexto debe ser asimilado por los docentes, pero en la misma medida debe renovarlos y mejorar sus prácticas de aula y por ende sus prácticas evaluativas. Esto implica que los modelos epistemológicos, pedagógicos y el currículo deberían estar sujetos a una permanente revisión y renovación, para actualizarlos en referencia al acontecer internacional y a las nuevas tendencias que se trazan en la educación superior.

Toda esta realidad configura el perfil de una universidad y por ende sus prácticas docentes, además del contexto global y nacional. Vain afirma que “todo proceso de evaluación universitaria, debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, incluyendo - entre otras - las prácticas de gobierno y gestión, de producción y distribución del conocimiento, de administración, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, etc. y el modo en

²²⁰ GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática*, España. Paidós.

que estas se articulan entre sí, configurando el perfil particular de una determinada universidad,²²¹ en el que también influyen el contexto particular de los estudiantes y su ámbito laboral y familiar; lo que implicaría que dicho perfil se configure desde afuera y desde adentro, en el sentido de la pertinencia que el mismo autor nos enseña y de la que hemos venido hablando.

Sujeta a una realidad cambiante en el muy corto plazo la universidad debe ajustarse a los retos de la globalización; sus docentes, inmersos, como se ha mencionado, en este contexto, deben proceder en la medida de lo posible hacia las mismas tendencias y plantearse los retos que este tipo de sociedad requiere. Su rol en la educación superior del siglo XXI será, según el mismo autor, el de *profesionales reflexivos* que desarrollen en sus estudiantes otro tipo de competencias y habilidades de aprendizaje que les permitan enfrentarse a los nuevos desafíos de la humanidad.

A. La cultura evaluativa en la educación superior

El concepto de evaluación

Evaluar y medir no son palabras que tengan el mismo significado. Cuando se logra hacer esta distinción y aplicarla a la práctica pedagógica y evaluativa; podemos acercarnos a principios más formativos que contribuyan al desarrollo profesional de los estudiantes de educación

superior. Medir es asignar una cantidad a una característica después de haberla comparado con un patrón o regla; puede ser el paso previo para emitir un juicio sobre el nivel de aprendizaje de un estudiante o se puede considerar como el proceso de asignar símbolos que cuantifican cifras o datos que determinan la constitución de variables. La medición puede ser cuantitativa al asignar números o al asignar palabras. En los estudiantes medimos características referidas a conocimiento “conceptual”, “procedimental” y “actitudinal”, entre otros, y utilizamos diversos tipos de instrumentos; en algunos casos tradicionales como el examen de selección múltiple y el quiz, y en otros, surgidos de nuestra propia inventiva y de acuerdo a la especificidad de cada asignatura y del tipo de estudiantes.

Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar. Al final de este proceso docentes y estudiantes juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza y emiten un juicio de valor que permite tomar decisiones para intervenir los procesos, tanto de enseñanza como de evaluación de los aprendizajes. Evidentemente, éste es el ideal de un proceso evaluativo, pero en nuestro medio universitario hay un serie de tendencias, costumbres y vicios que lo determinan.

Para referirnos a estos supuestos de la evaluación en la educación superior retomaremos los que según Ruiz constituyen los principios fundamentales que rigen la evaluación. La evaluación entonces, deber ser: “técnica, integral, gradual, sistemática, continua, flexible, participativa, permanente

²²¹ VAIN, P. (1998) “Evaluación del docente universitario: un problema complejo” Universidad Nacional de Misiones. En línea, disponible en: “<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>” Recuperado: 23 de abril de 2007.

y perfectible.”²²² Nos vamos a referir entonces a cada uno de ellos.

Evaluación *integral*

Este tipo de evaluación hace referencia a la que se puede leer en casi todos los PEI de las instituciones educativas en los últimos años. “Se trata de promover una evaluación que no se refiera únicamente a los contenidos ‘cognitivos’, sino que tenga en cuenta todas las dimensiones del ser humano.”²²³ Es difícil prever hasta que punto es recomendable evaluar ‘Todas’ las dimensiones del ser humano. Tal como lo plantea el autor, éste propósito de la evaluación integral ha permitido, no siempre para bien, que en ocasiones se vea intervenida la vida privada del estudiante puesto que pretende hacer parte del currículo y evaluar no sólo procesos cognitivos, sino otras circunstancias referidas en ocasiones a su ámbito personal que no tendrían por qué ser objeto de evaluación. Hay aspectos de la personalidad que aún pueden no haberse terminado de formar y que se convierten en objeto de evaluación sin tener en cuenta por ejemplo, el grado de madurez del estudiante. De otro lado, la *formación integral*, como condición de carácter obligatorio delegada a la escuela y a la universidad, parece haber reemplazado una parte de la responsabilidad de los padres que le compete también al ámbito familiar, pues está referida, como se

mencionó anteriormente, a la vida privada del estudiante.

Desde otra perspectiva, Ruiz considera que la evaluación es integral porque evalúa las habilidades del estudiante desde y para desarrollar sus diferentes tipos de inteligencia y su capacidad para aprender. Este tipo de evaluación supera la medición basada exclusivamente en la memorización y emplea instrumentos que podrían ser más efectivos para determinar su rendimiento académico y profesional. “Es un procedimiento que evalúa los distintos dominios y niveles adquiridos por los participantes según los fines y objetivos propuestos en la actividad que se evalúa.”²²⁴ Lo innovador estaría en que de acuerdo a las habilidades y competencias que se pretenden evaluar en el sentido de la *formación integral*; se plantearan diferentes procedimientos de evaluación. No diferentes instrumentos, porque estos nos remiten casi siempre al examen, sino otro tipo de actividades como juegos, presentaciones, entrevistas, puestas en escena, etc. Como se puede apreciar, el autor tiene un opinión contraria a la evaluación del aprendizaje realizada de la forma tradicional, basada fundamentalmente en la aplicación del examen como único camino para la obtención de criterios acerca del aprendizaje de los estudiantes y que no contribuye sustancialmente a la formación de la personalidad ni al desarrollo de competencias, ya que en gran parte se sustenta en los criterios unilaterales del profesor donde el alumno no

²²² RUIZ, L. A.(2006). *La evaluación del aprendizaje en la educación superior*. En línea, disponible en <http://www.medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/evaprendizaje.pdf>. Recuperado marzo 20 de 2007.

²²³ BUSTAMANTE, Guillermo, (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá, Alejandría Libros.

²²⁴ RUIZ, L. A.(2006). *La evaluación del aprendizaje en la educación superior*. En línea, disponible en <http://www.medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/evaprendizaje.pdf>. Recuperado marzo 20 de 2007.

se siente protagonista de los juicios valorativos que acerca de él se emiten.

Este tipo de procedimientos como los exámenes escritos, son algunos de los instrumentos que mayoritariamente caracterizan la evaluación en Colombia y que bajo los nuevos paradigmas contextuales planteados, resultan reiterativos y obsoletos para una población estudiantil en creciente contacto con el mundo y que ha desarrollado una gran capacidad de aprender por sí misma. Aunque el examen comprenda diferentes tipos de preguntas como las de selección múltiple con única o con múltiple respuesta, en últimas, cada uno de los distractores o las opciones de respuesta han sido concebidas y redactadas por el docente desde su perspectiva personal y profesional, y en ellos está inscrita su visión del mundo, su contexto, su problemática y las posibles soluciones que se podrían aplicar. Además, en este tipo de exámenes, de alguna forma ya está visualizada la respuesta o por lo menos se ha reducido ampliamente la gama de posibilidades que podría facilitarle la solución a un estudiante que no ha leído absolutamente nada. De otra parte, en las pruebas de preguntas abiertas, inconciente o concientemente casi siempre evaluamos con las mejores calificaciones a los estudiantes que responden lo que queremos que nos contesten, pues de hecho nos planteamos una pregunta pensando en la respuesta. Como se puede ver, hay una alta injerencia de la perspectiva del profesor y su punto de vista de la realidad en la concepción y solución de los exámenes escritos.

López e Hinojosa afirman que “los exámenes tradicionales no dan una visión clara y veraz sobre lo que los estudiantes pueden hacer con sus conocimientos, solamente permiten

traer a la memoria, observar la comprensión o interpretación del conocimiento pero no demuestran la habilidad del uso del conocimiento.”²²⁵ Además, sabemos que los exámenes comunes de selección múltiple, en inclusive de preguntas abiertas, ignoran la importancia del conocimiento holístico y la integración del mismo con la realidad y no permiten evaluar la competencia del alumno en objetivos educacionales de alto nivel de pensamiento, o visualizar lo que espera la sociedad de ellos, es decir lo que realmente se pretende con una formación y evaluación integral. Contrario a los exámenes tradicionales se plantea la *evaluación alternativa*, que incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas, según Zabalza, como cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso de aprendizaje del estudiante.

Ligado a los exámenes escritos encontramos en nuestras prácticas evaluativas otro tipo de factores que no contribuyen a la percepción objetiva del nivel de conocimiento de los estudiantes: el denominado factor sorpresa es uno de ellos. Más que un instrumento de evaluación parece un procedimiento de tipo disciplinario, el típico quiz inesperado para *sorprender*, asustar y rajar, que se plantea por razones ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo el hecho de que haya unos pocos estudiantes en el salón de clase, o porque se escuchó el timbre de un teléfono celular, o porque el curso está disperso o indisciplinado. Aspectos ajenos a la esencia del aprendizaje y que el docente consideraría

²²⁵ LÓPEZ, F. B. S. y HINOJOSA, K. E.M. (2002) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México. Trillas.

como causales de castigo, procediendo al quiz, que bajo estas circunstancias deja de convertirse en el instrumento de validación de los avances del proceso formativo y pasa a ser un instrumento punitivo, que contribuye a reforzar la relación de la evaluación con el miedo o con la manera en la que el docente ejerce su autoridad.

En el mismo sentido, se considera el hecho de que el profesor cambie intempestivamente la forma de evaluar al respecto de los tiempos de entrega o el modo de realizarla, ya sea por grupos o individualmente, o simplemente incluye en el examen preguntas cuya temática no se había explicado anteriormente. El caso típico es el de profesor de cálculo que en el examen que aplica nunca pone a desarrollar casos similares de factorización de los que había explicado anteriormente. Alrededor de los exámenes escritos y de todos estos tipos de evaluación unidireccional y arbitraria se tejen una serie de circunstancias que pretenden reivindicar al docente como el único sujeto de conocimiento que desde su postura dictatorial utiliza la evaluación de los aprendizajes para reivindicar su poder y su ego. La evaluación alternativa entonces, propone otra serie de procedimientos *alternos*, que acompañen o reemplacen a los tradicionales desde una perspectiva más participativa.

Evaluación *Técnica*

Otra alternativa diferente a la planteada en el punto anterior es la evaluación técnica, que implementa todos los mecanismos reconocidos por los agentes que participan en el proceso, así como su operancia y aspectos procedimentales. Es decir, que es amplia al hacer de conocimiento pleno del estudiante el

cómo y los mecanismos a través de los cuales se va a llevar a cabo. Este tipo de evaluación o de atributo, que debería ser inherente a todos los procedimientos evaluativos, previene las arbitrariedades del docente y de los estudiantes, pues desde el mutuo acuerdo se planean todos los aspectos referidos a su operatividad.

Evaluación Gradual

En el orden en que se han establecido los temas a abarcar durante el semestre que en la medida de lo posible deben suponer una gradualidad, se han de proyectar de igual forma los momentos de evaluación y sus temáticas. Pero en muchas ocasiones los docentes no respetamos esa gradualidad o lo hacemos porque asumimos que al explicar, o al mencionar someramente los temas por darle cumplimiento al programa, el estudiante puede dar cuenta de ellos idóneamente. Una evaluación *Gradual*, como la planteada por Ruiz, hace referencia a la relación que existe entre el momento en que se lleva a cabo la evaluación y el total de contenidos acumulados para la prueba. La gradualidad implica que en la medida en que se avanza en el cumplimiento de los objetivos propuestos se va evaluando de manera acumulativa, abarcando *lo visto*. A su vez, significa un incremento proporcional en el grado de dificultad de la evaluación de acuerdo al desarrollo que van alcanzando los estudiantes. La gradualidad se aplica en la medida en que se percibe y se asegura el grado de aprehensión del conocimiento y de madurez por parte de los alumnos. Para poder lograr este conocimiento sobre su proceso de aprendizaje es necesario evaluar permanentemente, aplicando lo que se denomina una evaluación *procesual o continua*; que es la que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe

anotar, que en este sentido Litwin afirma que “es recomendable dejar que los temas tratados se asienten y generen situaciones naturales de conocimiento.”²²⁶ Es decir, que una evaluación permanente y en intervalos muy cortos, tampoco es recomendable, pues no se ha dado tiempo al nuevo conocimiento para que se asiente, para que cobre relevancia y sentido.

Evaluación Continua

Se plantea entonces la evaluación *Continua*. Son varios los autores que en la actualidad confirman la necesidad de la continuidad en la evaluación, es decir, que se realice periódicamente y que acompañe, secuencial y estructuralmente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se pretende entonces evitar los cortes abruptos que involucran la mitad de los contenidos de un programa y en los que el estudiante se ve enfrentado por primera vez a un examen de tres horas, por ejemplo, en el que se pretenden evaluar una gran cantidad de temas y de cuyo resultado depende una buena parte de la nota final del periodo.

La evaluación es uno más de los procesos que intervienen en la formación de los estudiantes, no es el único, y en ese sentido no se puede esperar que el nivel de un curso mejore sólo por que está sujeto a evaluaciones permanentes, hay que darle cabida a la posibilidad de que el alumno, en algún momento de reflexión, pueda preguntarse o preguntarnos: ¿pero por qué nos evalúan tan seguido? O ¿qué esperan de nosotros con tanta evaluación? y que nosotros les podamos dar una respuesta coherente, ligada a un proceso de enseñanza que incluye efectivamente procedimientos

evaluativos reiterativos con un propósito educativo concreto.

Hay que pensar que en ocasiones los procesos evaluativos colocan a los profesores y a los estudiantes en posiciones de contienda, en “batallas” con sus respectivos ‘ejércitos’, armas y campo de enfrentamiento; pues los divide en dos bandos que se enfrentan a través de un examen en el que el uno bombardea con preguntas, tiempo de entrega, presión permanente y en ocasiones hasta con otro profesor para que le ayude a *vigilar*, y los alumnos se defienden con lo que pueden, inclusive con la copia. Esta actitud de prepararse para el *combate* hace que los estudiantes perciban la evaluación como un campo de batalla en el que se enfrentan contra el docente, no contra el conocimiento -que tampoco debería ser lo correcto- y en el que prácticamente se vale todo, tanto del lado del profesor, que llega con su arsenal de armas secretas y ánimo de venganza desplegando sus preguntas irresolubles, temas que no trató, que no se han visto o que explicó cuando había pocos en el salón o que ni siquiera explicó; tiempo estrictamente controlado y amenazas de anulación y de mayor restricción del tiempo. Y del lado de los estudiantes toda una gama de estrategias, disculpas, códigos y artimañas para enfrentarse al profesor y no para responder el examen. Y si todo esto se hace cada tres días o todos los días, podemos encontrar gran parte de las causas que hacen que la evaluación no contribuya sustancialmente a la formación de profesionales autónomos, responsables e idóneos. Por lo tanto es necesario aprender a leer en los estudiantes la actitud negativa hacia la evaluación y preguntarse permanentemente ¿Cuándo evaluar? y hasta ¿por qué evaluar? Teniendo en cuenta también que la materia

²²⁶ LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

que orientamos no es la única en la mayoría de los casos.

¿Cuándo evaluar?

Esta es la pregunta que nos surge del punto anterior y que aparentemente tenemos resuelta los docentes cuando en el programa de cada semestre encontramos las fechas del primero, segundo y tercer corte. En tal sentido, a veces tomamos la actitud de apurar o reducir el ritmo para que dichos cortes coincidan con lo programado y lo que se ha avanzado hasta el momento. Cada uno de los cortes es acumulativo y tiene un valor porcentual que suma la nota definitiva del semestre. Un error que se comete en nuestras universidades, es que muchos docentes asumen, que por estar dichos cortes institucionalizados, deben ser los únicos momentos en los que se aplique una prueba, con las respectivas consecuencias para el estudiante que nunca supo cómo lo iban a evaluar o cómo era el método de su profesor, entre otras cosas, y lo más grave; que nunca se le dio una retroalimentación y por ende, tampoco supo si estaba estudiando bien o si al menos había entendido y asimilado algo de lo que le habían dicho. Sólo el docente reflexivo, conciente de la evolución de sus estudiantes sabe cuando aplicar una prueba que se constituya en un momento enriquecedor de aprendizaje.

Evaluación Sistemática

La evaluación *Sistemática* responde articuladamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, organiza en un sistema o de manera sistemática y ordenada los momentos, los objetivos, las temáticas y los ritmos de aprendizaje. Las pruebas son el procedimiento regular de constatar el avance del aprendizaje de

los alumnos en la dirección y en el ritmo adecuados. Al hacer parte de un sistema, sus componentes deben estar articulados y avanzar en la misma dirección y en el mismo ritmo. Una prueba responde a la necesidad de evaluar en un momento determinado y bajo unas condiciones expresas que de hecho la determinan, estas condiciones sólo las conoce el docente que observa el proceso de sus estudiantes y es conciente de sus fallas y avances; no el que planea una prueba para reivindicarse como el que mejor cumple con el currículo o los objetivos propuestos y en la que, debido a que sus estudiantes responden lo que él quería que respondieran y obtienen las mejores calificaciones, demuestra cuán asertiva y eficiente puede ser su didáctica.

Sin embargo, es aún más importante señalar que la aplicación de una prueba no tiene sentido si ella no genera una acción posterior de corrección en el proceso de aprendizaje, ya que su propósito último es la generación de decisiones para mejorar el rendimiento de los alumnos y en la medida de lo posible la calidad de la educación. Consecuentemente, es imprescindible asegurar que cuando los resultados de las pruebas se entregan en un nivel determinado de decisión, por ejemplo en el del aula, estos sean inteligibles y útiles para los maestros y los dicentes; estamos hablando de la retroalimentación. Lo que implica que la información vaya mucho más allá de un simple puntaje que, por sí solo, no indique mayor cosa respecto del aprendizaje real de los alumnos.

Evaluación flexible

Esto nos lleva a pensar en otro atributo de la evaluación de los aprendizajes que rompa

con la tradición y las malas costumbres: que sea *flexible*, es decir, que se adapte a las características e intereses de los estudiantes. Las características en relación con la edad y algunos aspectos socioculturales en general y también sus intereses. Los intereses que de hecho son diferentes a los del docente. Un asunto más complejo, puesto que intervienen otro tipo de factores que están determinados por las características del estudiante de acuerdo a la universidad en la que estudia, su edad sus gustos y sus sueños; nos referimos a sus expectativas e intereses personales, convicciones políticas y religiosas, etc.

Una evaluación flexible se adapta a este tipo de circunstancias, leyendo en los estudiantes a través de la interacción en el aula cuál es su grado de aprehensión de la realidad, su capacidad para establecer relaciones de causa y consecuencia o para contextualizar una problemática en el mundo globalizado, por ejemplo. Un docente inmerso o conocedor de los intereses de la juventud de hoy, puede hacer este tipo de inferencias y plantear alternativas de evaluación que ayuden al estudiante a descifrar o a interpretar su propia realidad y en la que está inmerso, dándole vigencia a una prueba, convirtiéndola en un instrumento valioso de aprendizaje.

Evaluación participativa

Otro de los aspectos que caracteriza la evaluación superior en Colombia y que Santos Guerra nos presenta como una de las “patologías de la evaluación”, es que no es participativa, es decir que sólo se evalúa al alumno y en consecuencia, sobre él recae todo el peso de la evaluación y del sistema. Parece que todo el andamiaje universitario estuviera

concebido para el momento crucial y final de la evaluación en el que el estudiante demuestra o no, que sabe o que no sabe y que el resultado obtenido es sólo responsabilidad suya. Gran parte de la estructura de las universidades se organiza de esta forma porque se asume que el estudiante, en una evaluación no participativa, es el único que aprende, porque la universidad ya está finiquitada, ya está formada, ya está madurada y tiene una larga experiencia; por lo que no se puede esperar que un estudiante de 16 o 17 años, le aporte en este sentido algo nuevo a la institución.

Se evalúa para conservar, afirma Santos Guerra. La evaluación se cierra sobre sí misma limitándose a desarrollar una función sancionadora sin promover el cambio. Se evalúa constantemente pero se cambia muy poco. Cuando se evalúa exclusivamente al alumno, a él se le pide que cambie lo que no ha ido bien para que en el futuro consiga el *éxito*. Pero nada tiene o nada puede modificar la institución, la opinión de los estudiantes no cuenta y es en gran parte la causa de que las universidades, en un mundo como el de hoy sigan reproduciendo los mismos valores, los mismos anquilosados conceptos.

El hecho de que sólo se evalúe al alumno, implica también que sólo se evalúan los conocimientos y los resultados finales y pocas veces el proceso o la actitud del mismo frente al conocimiento o a su proceso de aprendizaje, sin tener en cuenta las circunstancias que pueden envolverlo en el momento del examen y que podrían en dado caso influir para que sus resultados no sean los mejores.

La evaluación participativa implica que se dé en doble vía, de profesores a estudiantes y viceversa. No sólo que el estudiante evalúe a su

profesor, que es el ago que ya se viene haciendo en las universidades colombianas, sino que el estudiante participe en la concepción y elaboración de los diferentes instrumentos con los que él va ser evaluado y de la misma forma su profesor y la institución. “Para realizar una evaluación innovadora necesitamos implicar a los estudiantes y compartir con ellos las intenciones y la implementación de los nuevos métodos y aproximaciones.”²²⁷. Al respecto Vain nos ayuda a complementar: “Resulta positivo que se rompa la exclusividad de alumno como objeto de la evaluación. El alumno es la pieza última de la escala jerárquica y sobre ella recae todo el peso de la evaluación. Si consigue o no aprender, si obtiene buenos o malos resultados, si alcanza éxito o fracaso parece fruto de su exclusiva capacidad, trabajo e interés. Esto no es así. Hay muchos factores que dependen de la institución, de los profesores, de los gestores, de los medios, de las estructuras, del funcionamiento...”²²⁸

El docente y su práctica evaluativa

“...Sin embargo, el problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia. Pero dicha importancia fue adquirida como resultado de una patología: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar

aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. “

Edith Litwin

La consecuencia del sistema esbozado en el epígrafe, según Litwin, es que se invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, en tanto que se estudia para aprobar y no para aprender. Y es el mismo profesor quien va configurando el instrumento de evaluación desde su didáctica particular, desde sus afirmaciones y explicaciones hacia una temática y un tipo de prueba, a veces con amenazas y a veces con observaciones puntuales con las que pretende dar pistas al estudiante sobre alguna de las temáticas del examen que aplicará ulteriormente. Debido a que la evaluación deberá constituirse en el punto de partida para la reflexión propia del docente al respecto de su propuesta de enseñanza, podría estar enfocando la evaluación o alertando a sus estudiantes sobre lo que va incluir en ella, para que salgan bien librados y lo reivindiquen también a él y a su práctica o porque considera que este tipo de didáctica es efectiva. Esta es una de las actitudes a veces conciente o inconsciente del docente que se puede convertir en una predisposición, puesto que ha diseñado la prueba y ha *preparado* a sus estudiantes en torno a algunas de las temáticas que ha mencionado reiterativamente en clase. En este caso, habrá conceptos de la materia que se queden por fuera del discurso del docente y por ende por fuera del campo de aprendizaje del estudiante, se podría estar truncado el proceso aleatorio en el que el docente explica algo desinteresadamente sin pensar que lo va evaluar o no, se ha cuestionado de alguna forma la libertad para que la clase se desarrolle

²²⁷ BROWN S. y Glasner. A. (2003) Evaluar en la universidad problemas y nuevo enfoques. Madrid. Narcea.

²²⁸ VAIN, P. (1998) “Evaluación del docente universitario: un problema complejo” Universidad Nacional de Misiones. En línea, disponible en: “<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>” “Recuperado: 23 de abril de 2007.

en torno a los intereses de los estudiantes y de los del conocimiento que se genera en esa interacción entre docente, conocimiento y estudiantes y que en últimas puede ser lo más enriquecedor de una clase.

Se han mencionado algunas de las prácticas e instrumentos de evaluación que realizan los docentes de educación superior en Colombia. Tal como se trató de explicar anteriormente, todo saber, todo conocimiento está signado por las necesidades, por las expectativas, por las cosmovisiones, por los valores culturales, por las representaciones simbólicas e imaginadas de una sociedad. Los procesos de producción, validación, transmisión del conocimiento, son actividades humanas determinadas social e históricamente que inciden en la forma como se observa, se explica, se analiza, se investiga y transforma la realidad, a nivel personal y comunitario.

En tal sentido un profesor evaluará lo que él considera que es importante de acuerdo a lo que para él ha sido importante o relevante en su vida. ¿Qué es entonces lo importante? ¿Bajo qué preceptos o predisposiciones un docente selecciona los temas de un parcial? Evidentemente tendrá en cuenta, entre otras cosas y puesto que es lo más racional, lo que ha explicado o lo que ha visto con sus estudiantes, los objetivos del curso y algunas de las lecturas obligatorias. Pero en todo caso no deja de ser arbitraria la expresión: “Para el parcial entra todo”, ya que un todo puede ser inabarcable, extremadamente extenso y en ocasiones incomprensible. El docente, entonces, asume que lo que explicó, lo que se leyó y lo que está en el programa es lo que se debe evaluar. La pregunta es ¿Por qué no les preguntamos a nuestros estudiantes qué es lo que consideran más importante para que sea

el objeto del parcial y de qué manera creen que sería conveniente evaluarlo? O ¿Por qué no negociamos con ellos, en mutuo acuerdo algunas de las temáticas a evaluar y también de los instrumentos a aplicar?

De aquí nos surge otra postura o predisposición por parte del profesor al respecto del nivel académico de sus estudiantes: Que el estudiante sabe. No sé hasta qué punto es una preconcepción o es el sentimiento regular que embarga a un profesor antes de aplicar una prueba. El docente asume que su alumno sabe, o que el más aplicado de la clase sabe y que en tal sentido todos saben y deben ser evaluados para que lo demuestren y se pueda avanzar en la consecución de los objetivos del curso. El profesor asume que sus estudiantes saben porque él lo ha enseñado. Asume que saben porque el estudiante lo ha leído; asume que saben porque está en el programa; asume que saben porque los del semestre pasado sabían, pero en realidad ¿sí saben?, es más, ¿han entendido? ¿todos han entendido? ¿han aprendido a tal punto que se justifique una evaluación o que se justifique seguir adelante? ¿Hasta qué punto la presunción de idoneidad sobre el manejo del conocimiento por parte del estudiante interviene en el diseño de un instrumento de evaluación? o ¿Cómo se diseña una prueba para estudiantes de los que se supone que saben poco? A lo que voy es a que es posible hacerle a los estudiantes otra pregunta elemental: ¿Están listos para el parcial?

De la misma forma, asumimos que los estudiantes de educación superior son personas maduras, autónomas y disciplinadas y que en tal sentido, siempre dedican el mayor tiempo de su vida de estudiantes: a estudiar. “En el lenguaje coloquial, cuando se habla de adultos,

normalmente se está pensando en personas mayores. Esa acepción también vale para los universitarios pues cada vez hay más personas mayores que inician o continúan sus estudios universitarios. Pero, en todo caso, hemos de considerar adultos a los alumnos que acceden a la Universidad como continuación de sus estudios. Sus 17 ó 18 años son suficientes para dotarles de ese estatus. Por eso, podemos decir, con justeza, que una característica fundamental de los estudiantes universitarios es que se trata de sujetos adultos, al menos legalmente, en total posesión de su capacidad de decisión.”²²⁹.

Esta suposición influye a la hora de diseñar y aplicar una evaluación porque asumimos que el estudiante tiene nuestro mismo grado de madurez (si es que lo tenemos) y en tal sentido tomamos una serie de decisiones o actitudes para hacerla por ejemplo más difícil; entonces volvemos complejas las preguntas o recortamos el tiempo de su solución, entre otras alternativas. Pero en realidad, los estudiantes universitarios colombianos ¿son adultos? Este es otro cuestionamiento válido, ya que lo que hemos podido observar en los últimos años en el país es que los estudiantes llegan a más temprana edad a la universidad con las consecuencias por todos conocidas. Algunas de estas son los graves problemas de aprendizaje y de concentración, deficiencias en las competencias lectoescriturales, lógico matemáticas, etc., que se deben entre otras cosas a su grado de inmadurez debido a que cursaron sus estudios de secundaria sin ningún escollo ni año perdido por que la normatividad vigente (llámese Ley de promoción automática

u cualquier otra) lo permitió llevar a cabo de esta forma. Hay que salvar, evidentemente, a los estudiantes que por su disciplina y aplicación lo lograron sin ningún problema. Cabe entonces preguntarse y tener en cuenta en el diseño de los exámenes el grado de *madurez* de los estudiantes.

B. La necesidad de una evaluación innovadora en la educación superior

Hemos mencionado algunas de las circunstancias que impiden la implementación de una evaluación mas participativa y democrática, por parte del docente en la mayoría de los casos, y que nos conducen a pensar en el desarrollo de una evaluación más innovadora en la educación superior. Entre otras cosas hemos podido dilucidar, cómo algunos de los procedimientos de nuestro sistema educativo y evaluativo contribuyen al mantenimiento de estructuras de poder y de control antidemocráticas en las que el estudiante sigue siendo el único objeto a evaluar, dejando de lado el sistema frente a las nuevas tecnologías y a las tendencias de una sociedad globalizada, que se hace obsoleto y en poco contribuye a facilitar la inserción y el desempeño de nuestros estudiantes en una sociedad compleja, altamente informada y conectada. En palabras de Bustamante “lo que venimos diciendo, en cambio, se trataría de una evaluación puesta al servicio de que todos los miembros de la comunidad educativa interpreten el desempeño de todos porque de esa manera todos aprenden.”²³⁰

²²⁹ ZABALZA, Miguel A. (2004) *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus Protagonistas*. Madrid. Narcea.

²³⁰ BUSTAMANTE, Guillermo, (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá, Alejandría Libros.

Del proceso de masificación y la autonomía

Zabalza nos enseña otro de los aspectos que nos obligan a pensar en la implementación de una evaluación innovadora en la Educación Superior. Este se da como consecuencia del proceso de masificación en que se ha visto inmersa la universidad. Debido a una valoración progresiva de los estudios universitarios como factor determinante para mejorar las condiciones laborales y de estratificación social, la expectativa de acceder a la universidad se ha ampliado considerablemente. Algunas de las consecuencias de este fenómeno y que nos instan a pensar en una evaluación innovadora son, según Zabalza “la necesidad y la obligación de trabajar con grupos muy grandes, mayor heterogeneidad y diversidad de los mismos, menor motivación personal con que acceden a los estudios, el retorno a los modelos clásicos de la lección para grupos amplios ante la imposibilidad de desarrollar otro tipo de procedimientos más individuales, menor posibilidad de responder a las necesidades de cada alumno, menor posibilidad de organizar (planificar y hacer seguimiento) en buenas condiciones los periodos de prácticas en escenarios profesionales reales, etc.”²³¹

Cada uno de estos aspectos tiene directa incidencia en los procesos de evaluación de los aprendizajes e induce a la universidad a pensar en cómo va a seguir cumpliendo su función formativa bajo estos condicionamientos en una sociedad que le demanda nuevos perfiles a sus estudiantes, tal vez más dinámicos, más holísticos, más dispuestos al cambio, al trabajo en equipo y a la interdisciplinariedad.

²³¹ ZABALZA, Miguel A. (2004) *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus Protagonistas*. Madrid. Nancea.

Brown y Glasner mencionan otras razones por las cuales se hace necesario plantear nuevas estrategias de evaluación innovadora. Como se había mencionado, las condiciones cambiantes y la competitividad económica del mundo globalizado y la alta percepción de estos cambios por parte de los estudiantes que se verían obligados a competir con profesionales de otros países, los puede motivar a profundizar más a fondo en sus estudios y a demandar de sus profesores nuevas estrategias pedagógicas y de evaluación que los preparen para trabajar en otras regiones de la tierra.

Para tales efectos el estudiante deberá estar en capacidad de desarrollar un sentido crítico y de autoevaluación; investigar, reflexionar y organizar la información; manejar, seleccionar, dominar y producir nuevo conocimiento. Ante estas variables, ¿qué tipo de estrategias de evaluación deberíamos plantearnos? Todas aquellas que promuevan la autonomía, que liberen al estudiante y desarrollen sus habilidades, que lo hagan tomar conciencia de sí mismo y de la utilidad y versatilidad de su propio proceso de aprendizaje, que no lo aten al aula de clase o al examen escrito para seguir avanzando en su desarrollo profesional.

En tal sentido, las nuevas tecnologías nos estarían planteando la posibilidad de hacer exámenes por celular, por mail o en el Chat, desde cualquier parte. Exámenes donde en verdad se ponga en ejercicio el conocimiento, se dinamice, se cuestione y se valore, porque precisamente y debido a la facilidad con que en la actualidad accedemos a él -ese tipo de conocimiento que nos consolidó como docentes *eruditos*, ese conocimiento memorístico, estructurado a partir de en un cantidad de información que ahora está a un click de distancia para ellos no tiene el

mismo valor que para nosotros lo tuvo o lo tiene. El sentido de una evaluación está en la capacidad que disponga al estudiante para hacer algo con ese conocimiento, que aprenda a administrarlo, a pensar a partir de él y que lo incorpore con el nuevo que se genera día a día. En consecuencia ¿qué sentido tiene restringirle al estudiante el uso de sus apuntes o de los textos, siguiendo con la costumbre de las pruebas memorísticas, si la información está disponible en todo momento y en todo lugar a través de un teléfono celular, de una palm, o de un click? Esta facilidad con que se accede ahora a la cantidad de información y con la que se manipula ¿no nos está impeliendo a que desarrollemos otro tipo de habilidades en nuestros estudiantes y otro tipo de evaluación que no sea la de repetir acontecimientos o fórmulas de memoria?

Las nuevas habilidades de los estudiantes

Evidentemente, hay un inventario de conocimientos que el alumno debe manejar, pero este ya no debe abarcar la totalidad de una malla curricular puesto que hay que dejarle campo a la interacción, a la evolución, a la dinamización y a la obsolescencia de dichos conocimientos. ¿Cómo podríamos evaluar esto? ¿Cómo podríamos evaluar la dinamización y la evolución de los conocimientos y la forma como estos cambian a nuestros estudiantes? Ante las nuevas tecnologías, las nuevas tendencias y los nuevos perfiles de nuestros alumnos, pensemos lo anquilosado que puede parecer para ellos un examen de cincuenta preguntas para resolver encerrados en un aula de clase en tres horas mientras afuera el mundo se *destruye*, se renueva y cambia cada minuto. Debido a que han crecido con estas tecnologías, a que han hecho parte de

su proceso de aprendizaje y podrían darnos cátedra sobre su manejo, ellos han desarrollado nuevas habilidades porque las han convertido en herramientas cotidianas de manejo de la información, de diversión, de comunicación y forma de relacionarse y contactarse con el resto del mundo; su mundo no fue el mundo local que nosotros conocimos, en el que crecimos, su mundo puede ser en realidad: *el mundo*.

Pensemos en la diferencia abismal que se zanja entre una generación que no conoció los computadores en la escuela y otra que los lleva en su teléfono celular. De hecho hay que aceptar que las formas de aprender, de interpretar y percibir la realidad y la irrealidad, deben haber cambiado sustancialmente, a tal punto que en ocasiones, debido precisamente a estas circunstancias, no las podamos entender y aceptar y sigamos insistiendo en que la mejor forma de hacer las cosas es como se ha hecho siempre: a nuestro modo. Las consecuencias de esto en los procesos educativos, del desarrollo de las habilidades informáticas podríamos llamarlo, es que por primera vez en la historia de la humanidad una generación más joven le puede enseñar a las anteriores algo concreto, algo que marca en gran medida las formas de proceder en la sociedad, las formas de aprender, de adquirir información de divulgarla, etc. y que está signando y marcando el nuevo ritmo de la humanidad. Por esto hay que repensar los procesos evaluativos con la participación democrática del objeto a evaluar: las nuevas generaciones de estudiantes y las tecnologías de la información. Porque las nuevas habilidades que han desarrollado deben seguir potenciándose hasta que se conviertan en herramientas útiles de aprendizaje, para lo que es imperativo que los docentes también las manejen, evidentemente, de otra forma

no podríamos crear procedimientos de evaluación que los hagan mejores en este tipo de competencias.

El mundo del trabajo y el estudiante

De otro lado, Brown y Glasner nos plantean lo que ellas llaman el incremento del comportamiento estratégico de los estudiantes, haciendo referencia a que algunos de ellos trabajan por las tardes para pagarse sus gastos y en tal sentido se preocupan por la competencia que se dará por las plazas de trabajo después de graduarse, haciendo un uso muy cuidadoso de su tiempo y esfuerzo. Debido a que han aprendido a administrar su tiempo en los espacios laboral y académico, conocen los procesos de gestión dentro de las organizaciones, el nivel de competencia y las necesidades de capacitación permanente, estarían en capacidad de demandar nuevas formas de aprendizaje y por ende nuevas formas de evaluación que tengan aplicabilidad en su ámbito laboral y que les permita poner en ejercicio lo aprendido en el aula.

En nuestro país se pueden dar estos casos y otros aún más relevantes, puesto que los estudiantes ya no sólo trabajan para pagarse sus gastos y esperan competir cuando terminen sus estudios, sino que ya se pagan no sólo sus gastos sino también sus estudios y de la misma forma ya están inmersos en el mundo laboral, e incluso lo han estado desde que comenzaron su educación superior e inclusive la secundaria. Una evaluación innovadora tendrá que tener presente el entorno laboral del estudiante para plantear diferentes estrategias. En palabras de Brown, S y Glasner “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. Y esta experiencia de aprendizaje no puede estar entonces desligada del mundo laboral.”²³²

C. La evaluación como expresión democrática: la evaluación participativa en el aula de clase universitaria

En una primera instancia habría que preguntarse si la universidad es en sí misma una institución democrática que representa valores democráticos y que ejercita y cultiva actitudes tolerantes y abiertas. Según Santos Guerra la escuela tiene una serie de contradicciones que no permiten categorizarla en su totalidad como una entidad de este tipo, debido a los múltiples vicios y procedimientos en los que se incluye la evaluación de los aprendizajes, que la aquejan y la han aquejado desde siempre.

No se podría hablar de la evaluación como una expresión democrática cuando la universidad está de hecho sesgada en su estructura, por unas relaciones de poder que debido a su naturaleza no podrían cambiar fácilmente, es decir, que no es una institución totalmente democrática puesto que los niveles de participación de los estudiantes son muy reducidos y a veces nulos. “Un principio clave en la democracia deliberativa es la reciprocidad entre individuos libres e iguales: los ciudadanos y sus representantes se deben justificaciones por las leyes que los unen colectivamente. Una democracia es deliberativa cuando los ciudadanos y sus representantes pactan razones

²³² BROWN S. y Glasner. A. (2003) *Evaluar en la universidad problemas y nuevo enfoques*. Madrid. Narcea.

moralmente defendibles sobre la legislación que los vincula, en un proceso progresivo de mutua justificación. Una democracia no deliberativa considera a las personas como objetos de legislación, sujetos pasivos que son gobernados, y no ciudadanos que participan en el gobierno, aceptando o rechazando las razones que ellos o sus representantes ofrecen para justificar las leyes y las políticas que los relacionan.”²³³. De hecho, no hay democracia deliberativa cuando los gobernados no son gobernados para que después gobiernen, para que aquellos que han crecido bajo el *régimen* y han llegado al grado de madurez que los hace idóneos para velar por sus intereses, no se les permita hacer parte del sistema.

Así se prescriba en el PEI de las instituciones de educación superior y se creen instancias y órganos colegiados de elección popular para que los estudiantes encuentren rutas expeditas para el planteamiento de sus problemas e inquietudes, sus opiniones no son tomadas en serio, o en otros casos, inmersos en las circunstancias de la juventud no manifiestan interés por este tipo de asuntos y dejan que otros se encarguen de ellos. Como institución jerárquica en la que sus órganos de gobierno reposan en los que saben, toda su estructura se construye en el sentido de los que escogen el conocimiento como el paradigma a seguir para que sea impartido, transversalizado, discutido o aplicado en el currículo, o en los otros espacios que concibe la *formación integral*.

De la misma forma, quien selecciona el conocimiento, lo expone desde su perspectiva personal y lo evalúa; detenta un poder especial al ser el concededor de ese círculo vicioso. El

círculo condiciona el proceso evaluativo para que en las pruebas se reivindique la condición de superioridad del que posee el conocimiento, estas están referidas a la repetición del tipo de conocimiento que se posee y se domina para que todo factor disgregante pueda ser contenido o adiestrado en pro del sistema establecido. Además, “como institución que pretende equiparar o nivelar por medio de la profesionalización, mantiene mecanismos que favorecen el elitismo.”²³⁴ No se puede negar que en el sistema educativo colombiano algunas universidades preparan a sus estudiantes en las óptimas circunstancias para que mantengan una posición elitista al ser capacitados para ejercer y perpetuar condiciones de inequidad o de poder.

D. Lo que puede potenciar una evaluación democrática

1. La Autoevaluación

Igualmente, si desde los sistemas de enseñanza se pretende como objetivo el autoaprendizaje, creemos que va a ser necesario también gestionar sistemas de autoevaluación que ayuden al alumno a corregir y/o consolidar de forma autónoma sus aprendizajes.

López e Hinojosa.

Los cambios en las prácticas evaluativas están unidos a cuestiones de poder y autoridad. Desdibujar el sistema tradicional o inclinar de uno a otro lado la balanza puede ser riesgoso y delicado, ya que una gran parte del modelo

²³³ GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática*, España. Paidós.

²³⁴ SANTOS, Miguel Ángel, (1996). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata.

universitario está asentado en la evaluación y por ende en los docentes.

De acuerdo a lo planteado en el párrafo anterior, nos surge el interrogante acerca de la idoneidad del estudiante cuando se autoevalúa. ¿Cómo asume la entrega o la potestad que el docente le hace de estas responsabilidades cuando tiene que autoevaluarse? Como se ve, la autoevaluación no es simplemente otra práctica evaluativa. Las características de la autoevaluación se han expresado como: “la implicación de los estudiantes identificando los estándares y/o criterios a aplicar a su trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con estos criterios y estándares.”²³⁵. Es una práctica compleja para la que el estudiante debe estar preparado y que pretende desarrollarle un tipo de habilidades para que él mismo valore lo que ha hecho y emita un juicio representativo. En tal sentido, el estudiante trabajará para entregar su tarea pero también trabajará para sí mismo puesto que será él el que se evaluará. Esto implica que las condiciones de aprendizaje y de evaluación no serán las mismas.

Promover la autoevaluación en los estudiantes es impelerlos a que sean capaces de medirse cuando estudian por su cuenta, es decir, generar en ellos la autonomía, uno de los valores que se habían mencionado anteriormente y de la misma forma promover la evaluación democrática. Que sean autocríticos y se den

cuenta de sus propias fallas, que en cada fase de su proceso de aprendizaje puedan hacer metacognición y detenerse o seguir adelante eficientemente. Esto implica, que deben desarrollar la habilidad de pensar por sí mismos, la confianza en su capacidad para aprender y en su habilidad para valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo al finalizar sus estudios.

¿Qué significa entonces que el poder y la autoridad le sean conferidos al estudiante por un instante? ¿El alumno observa su propio trabajo y lo compara y emite un juicio objetivo? Desde su punto de vista: ¿Qué factores intervienen a la hora de considerar cuánto se merece al hacer una tarea o presentar un ensayo? ¿Se pregunta no sólo si cumplió con los requerimientos sino si realmente aprendió? Todos estos cuestionamientos son importantes a la hora de delegar en los estudiantes la valoración de su propio proceso de aprendizaje y por eso hay que enseñarles a hacerlo, puesto que no podemos asumir que saben. En este sentido Brew afirma que: “En la enseñanza tradicional, la autoridad para decidir lo que cuenta como conocimiento, lo que es importante que sepan los estudiantes y lo que es importante evaluar, reside en los profesores. Pero esta autoridad está ahora cuestionada ya que el estudiante asume la autoridad de decidir lo que es, o no, apropiado, de ahí que enseñarles las habilidades para discriminar llega a ser crucialmente importante.”²³⁶

²³⁵ BOUD, David (1990), *Por qué esta inercia en el desarrollo de mejores métodos de evaluación*. En línea, disponible en :www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_Doc_T-80.pdf. Recuperado abril 11 de 2007.

²³⁶ BREW A. y Boud. (1997), *“Preparing for new academic roles. A holistic approach to development”*, en Línea, disponible en: http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db_17_bb_ijad_96.pdf. Recuperado en mayo 20 de 2007.

Desde otra perspectiva, la autoevaluación es importante a la hora de promover la autonomía y la evaluación participativa, ya que resulta de las nuevas condiciones globales en cuanto a la disponibilidad de información en la que el docente ya no es la única fuente de conocimiento y la flexibilidad de horarios en la que se le brinda la opción al estudiante de organizar su tiempo para que labore o para que siga dos programas a la vez y obtenga la doble titulación. Como se mencionó más arriba, seleccionar la información adecuada, organizarla, aplicarla y autoevaluarse son procedimientos complejos para los que hay preparar al estudiante.

En los casos en los que ya está inmerso en su campo laboral y en una permanente interacción con el conocimiento, sabe qué tipo de información debe seleccionar y cómo aplicarla, es necesario a la hora de autoevaluar su trabajo como estudiante, definir los niveles de competencia que desarrolla en sus habilidades y atributos. “También requiere que el estudiante se implique en la discusión y negociación de sus habilidades y competencias, aprendiendo a justificar sus ideas y proporcionándose un feedback de ayuda mutua.”²³⁷ Como se mencionó anteriormente, seleccionar la información adecuada, organizarla, aplicarla y autoevaluarse son procedimientos complejos para los que hay preparar a los alumnos sin importar su grado de madurez.

2. Coevaluación y Evaluación grupal

Promover la autoevaluación, como se ha planteado, y combinar diferentes procedimientos a la hora de evaluar es aplicar los principios

de la evaluación participativa. Un sistema autoritario que conserve las estructuras de poder asentadas en una cultura evaluativa donde sólo la opinión del profesor es la que vale, no podrá enfrentar los embates de las nuevas dimensiones de una sociedad interconectada y altamente informada.

Implicar a los estudiantes, individual o grupalmente en su propia evaluación, es otra forma de enseñar el respeto y el valor de las opiniones de los demás y de la suya propia. Es otra forma de mostrar la responsabilidad y la honestidad y la capacidad de dilucidar lo difícil que puede ser enseñar o validar el autoaprendizaje en el que estudiante asume la responsabilidad de su propio proceso y bajo sus propias orientaciones, y luego se evalúa para determinar si aprendió o no. Pero no es lo mismo la autoevaluación que la coevaluación y no se deben tratar conjuntamente sin una discriminación adecuada. “La autoevaluación y la evaluación por los compañeros son tratadas equivocadamente de forma simultánea como si fueran la misma cosa y persiguieran los mismos objetivos, pero además de no ser unitarias, hay importantes diferencias entre ellas que tienen consecuencias significativamente diferentes para el proceso educativo y, en particular, en los modos en que el poder y la autoridad son compartidos, el control es ejercido y el estudiante desarrolla sus habilidades de juicio autónomo e independiente.”²³⁸

Es diferente autoevaluarme y evaluar a los demás en público y en un aula de clase, donde son muchos los intereses que pueden estar en juego, sobre todo con estudiantes que no han

²³⁷ BROWN S. y Glasner. A. (2003) *Evaluar en la universidad problemas y nuevo enfoques.*, Madrid. Narcea.

²³⁸ BROWN S. y GLASNER. A. (2003) *Evaluar en la universidad problemas y nuevo enfoques.* Narcea, Madrid. Pág. 179.

adquirido la madurez suficiente para evaluar a sus compañeros, más allá de las rencillas o envidias que se puedan presentar.

La evaluación por los compañeros implica que los estudiantes hagan juicios o comentarios sobre el trabajo de otros y emitan un resultado o una nota. A ellos se les ha delegado el poder para que realicen una evaluación objetiva, con base en los lineamientos prescritos por el profesor y con su respectiva asesoría y retroalimentación. Esto quiere decir, que en ningún caso el proceso se debe abandonar en su totalidad a la libre injerencia de los estudiantes, implica que se les debe preparar y acompañar para que incluso el feedback que se da entre ellos contribuya a la cohesión de los grupos y al desarrollo del aprendizaje. En la evaluación grupal, se acuerdan unos parámetros y el concepto es emitido por la totalidad de uno de los grupos de trabajo en referencia al trabajo de otro grupo. En una actitud de consenso al interior de cada uno de los grupos; el grupo evalúa al otro en su totalidad de acuerdo a los logros obtenidos conjuntamente.

Desde otra perspectiva, es importante señalar que existe la tendencia a equiparar la autoevaluación y la coevaluación con la evaluación del docente o lo que Brew denomina “que esté en línea con la del profesor”. De hecho y de acuerdo a la misma autora, según unos criterios acordados, las notas entre los docentes y entre los estudiantes tienden a ser las mismas. En tal sentido no se pueden desvirtuar las notas emitidas por los estudiantes, que provienen de su manera particular de ver las cosas, porque no coinciden con las notas de los profesores. Ellos son conocedores de los procesos de sus compañeros más que nosotros y saben el esfuerzo o el desgano que le imprimieron a la elaboración de determinado

trabajo. Esto se presenta porque se acuerdan los criterios pero los estudiantes les dan una importancia diferente a la de sus profesores que coinciden con esa manera particular de ver las cosas. Por ejemplo, he podido observar que debido a la facilidad con la que ahora los estudiantes acceden a la información, para ellos no es de gran valor el hecho de desplazarse a una biblioteca pública a consultar una gran cantidad de textos, porque de hecho todo, o casi todo se puede conseguir en Internet.

En todo caso, tanto la autoevaluación como la coevaluación son dos estrategias importantes a la hora de democratizar la evaluación y hacerla más participativa, a la hora de descentrar la figura del profesor como único poseedor de la autoridad y el conocimiento para que nuestras universidades sean también más participativas y democráticas.

III. Procedimientos para mejorar la calidad de la evaluación de los aprendizajes

A. La calidad del feedback (Retroalimentación)

“Un análisis del lenguaje que utilizan los docentes para comunicar los resultados de sus evaluaciones nos revela que está más al servicio de otros intereses, informan más a otros estamentos y a otras personas ajenas a la inmediatez del aula; otros son los destinatarios por más que en la superficie aparezcan los alumnos como los primeros beneficiados, que poco, si algo pueden hacer ante tal información”

Juan Manuel Álvarez Méndez.

Debido a las implicaciones sociales que tiene la evaluación es necesario considerarla como una

actividad sumamente delicada y responsable. De sus resultados y de la lectura de los mismos por parte del estudiante, de su familia y de la sociedad; dependen circunstancias muy sensibles relacionadas con el bienestar y la calidad de vida de los mismos. "...cuando los docentes realizan esta actividad, en la mayoría de los casos no son conscientes de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los individuos que son objeto de ella, como en la misma sociedad. Por medio de la acción evaluativa el maestro determina quienes han aprobado el curso, y les confiere un estatus diferente, ya que por esos resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres y los demás maestros, como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados deficientes."²³⁹

Por tal razón, los estudiantes se encuentran en una permanente competencia para poder clasificar entre los que no serán excluidos del sistema. Además, circunscritos al mundo globalizado y en un sistema altamente competitivo por las mejores plazas de trabajo; las ocasiones en que se verán involucrados en procedimientos de evaluación en su vida de estudiantes y en la empresa donde trabajan o en otras, no serán pocas. No se pueden negar entonces las implicaciones sociales de la evaluación, y de manera particular, lo que se hace con los resultados. Nos referiremos en este punto a la fase de la evaluación en la que sus resultados se le comunican al estudiante y se le indican las acciones a seguir.

El problema radica en hacerle ver al estudiante que lo que ha aprendido, o no ha aprendido,

es necesario representarlo en un número; de tal forma que entienda que si ha sacado la máxima calificación es porque sabe y si ha obtenido una deficiente, es porque no sabe... algo verdaderamente complejo de entender, puesto que en ocasiones, a pesar de que se obtiene la mejor nota, no necesariamente se sabe, y a veces, al obtener la mínima tampoco implica necesariamente que no se sabe. Como práctica axiológica, todo proceso evaluativo puede ser subjetivo, pero aun así, es necesario realizarlo para obtener la información al respecto de cómo va el estudiante en su nivel de aprendizaje. Consecuentemente, lo importante es interpretar la información obtenida y emitir una de regreso, es decir una retroalimentación.

El feedback entonces, no consiste solamente en darle solución al examen y en mostrarle al estudiante dónde está fallando y cuánto le falta para alcanzar el nivel de los demás, consiste también en que entienda que el sistema es a veces arbitrario, subjetivo y cruel y que a pesar de las notas, lo que ellas representan no se ajusta en todos los casos, necesariamente a la realidad; y además, porque sabemos que la evaluación puede ser subjetiva y que en tal sentido cuando la aplicamos bajo nuestra responsabilidad e inventiva también los docentes nos podemos equivocar. Este reconocimiento es una de las condiciones para llevar cabo el feedback, porque en su puesta en escena podemos caer en cuenta, igual que nuestros estudiantes, que hemos fallado en la formulación de las preguntas, que no hay coherencia entre los distractores y el enunciado o que hemos subvalorado, por alguna razón alguno de los puntos del examen de un estudiante en particular. Los docentes somos falibles, es

²³⁹ DÍAZ, Ángel (1997). Didáctica y currículo. Paidós. Ecuador. Pág. 150.

una cuestión humana, un reconocimiento humilde de nuestra condición de maestros es a veces necesaria... no lo sabemos todo, no tenemos siempre el poder y también podemos equivocarnos.

Es importante mencionar que, de la misma forma que un examen puede tomar varias horas, una retroalimentación de calidad puede tomar el mismo tiempo. En ésta se deben considerar todas las fases del proceso evaluativo: la prueba o la recogida de la información, su valoración e interpretación, su puesta en escena o el momento en que le entregamos el examen a los estudiantes, lo resolvemos y explicamos y finalmente; las acciones correctivas que tomamos a partir de los resultados.

Es importante realizar un feedback de calidad en el que no sólo resolvemos el examen sino que lo explicamos y escuchamos las razones por las cuales nuestros estudiantes respondieron una cosa o la otra. La retroalimentación puede cambiar la orientación de la temática alrededor de la cual se ha planteado el examen y se puede convertir en un procedimiento clave de concreción del aprendizaje. De la misma forma que se planea el tiempo de los exámenes, se debe planear el tiempo del feedback como una de las etapas claves del proceso evaluativo. “la evaluación es sólo una de las partes del proceso formativo y lo que pretendemos es que el aprendizaje que se deriva de la evaluación esté destinado no tanto a producir información para el almacenamiento en anaqueles sino

a la comprensión que perfeccione a los profesionales.”²⁴⁰.

Debemos pensar en el sentido que tiene aplicar una prueba rigurosa, extensa y con un alto grado de complejidad si el conocimiento corroborado o aprendido a partir de ella no encuentra ninguna aplicabilidad en la vida cotidiana del estudiante o por lo menos no le mostramos una ruta idónea para conectarlo con el contexto o con esa realidad en la que vive, aspecto que se puede lograr con el feedback. La orientación de la evaluación debe estar planteada en relación con el contexto general del estudiante, con sus ámbitos de convivencia, con sus intereses para que se logre generar aprendizaje significativo. “Desde la clausura y el hermetismo personal e institucional sólo se producirán excusas, reticencias, descalificaciones tanto al proceso de evaluación como a los resultados.”²⁴¹ Como podemos ver, la verificación de la efectividad y el sentido de la evaluación de los aprendizajes a través del feedback y de su democratización, permitirá una evaluación perfectible, integral, periódica y participativa, en la medida en que se ponga en tensión y a prueba en todas sus etapas con la participación de todos los que intervienen en ella en un proceso democrático.

²⁴⁰ SANTOS GUERRA, Miguel Angel, (2001) en; Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV, N° 37-38, I y II Sem. 2001 - Págs. 9 – 33. “sentido y finalidad de la evaluación”. Pág 12.

²⁴¹ Ibid.

Bibliografía

- ÁLVAREZ M. Juan M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Madrid.
- BOUD, David (1990), *Por qué esta inercia en el desarrollo de mejores métodos de evaluación*. Extraído de: www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_Doc_T-80.pdf
- BUSTAMANTE, Guillermo, (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá, Alejandría Libros.
- BREW A. y BOUD. (1997), *Preparing for new academic roles. A holistic approach to development*, en *International Journal for Academic Development*.
- BROWN S. y Glasner. A. (2003) *Evaluar en la universidad problemas y nuevo enfoques*. Narcea, Madrid.
- DE ALBA, Alicia (1995). *Currículo crisis mito y perspectivas*. Miño y Dávila. México.
- DÍAZ, Ángel (1997). *Didáctica y currículo*. Paidós. Ecuador.
- GUTMANN, Amy (2001). *La educación democrática*, Paidós, España.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- LÓPEZ, F. B. S. y Hinojosa, K. E.M. (2002) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Trillas. México.
- RUÍZ, Luis A. (2006). *La evaluación del aprendizaje en la educación superior*. Extraído el 20 de abril de 2007 desde: <http://www.medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/evaprendizaje.pdf>.
- SANTOS, Miguel Ángel, (1996). *Evaluación Educativa*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SEN, Amartya, *TAGORE AN HIS INDIA*, texto completo disponible en http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/articles/sen/index.html, última visita en 07/09/2007.