

Sentido pedagógico de la evaluación. Estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana

María Victoria Vargas Quintero

*Departamento de Biología. Pontificia Universidad Javeriana.
Cra. 7 N° 43-82 Bogotá, D.C., Colombia
mvargas@javeriana.edu.co*

Recibido: 01-10-2008; Aceptado: 29-01-2009

Resumen

La evaluación educativa es una actividad respaldada por una fundamentación pedagógica que la relaciona con todas las dimensiones humanas particularmente con la cognitiva, la emocional y la social. Por estas razones, la evaluación es compleja, en la medida en que se la descontextualice de sus fundamentos y se la simplifique va perdiendo su sentido pedagógico. Así sucede cuando se la reduce a rutinas aparentemente desligadas de sus objetivos. A nivel cognitivo la evaluación tiene una dimensión formativa y una diagnóstica. Cuando la evaluación se inclina hacia su dimensión diagnóstica se sobredimensiona la calificación y se descuidan los aspectos formativos. Se encuentran en el grupo estudiado tres tipos de conflictos diferentes. El primero referente a la práctica de una evaluación a la que no se le encuentra sentido. El segundo referente a la falta de una dimensión pedagógica en la evaluación. El tercero se refiere a una actividad evaluativa que no es integral en tanto se enfoca únicamente en una dimensión cognitiva.

Palabras clave: dimensiones evaluativas, evaluación formativa, evaluación universitaria, sentido de la evaluación.

Abstract

The pedagogical sense of assessment. A case study at the Faculty of Sciences of the Pontificia Universidad Javeriana. Educational assessment is an activity which is supported on a pedagogical foundation related to all human dimensions, in particular the cognitive, emotional and social spheres. Because of the above reasons, assessment is a complex task. As it is de-contextualized from its fundamentals and simplified, assessment loses its pedagogical sense; this is what happens when it is reduced to routines apparently detached from its objectives. At the cognitive level assessment has a formative as well as a diagnostic dimension. When the diagnostic dimension prevails in the assessment, marking is over dimensioned and formative aspects are therefore ignored. Three different conflicts were found in the studied group. The first one refers to undertaking assessments that have no sense for students. The second one refers to the lack of pedagogical sense in the assessment process. And the third one refers to an assessment process which is not integral but instead focuses in the cognitive dimension only.

Key words: assessment dimensions, the sense of assessment, university assessment, formative assessment.

Resumo

Sentido pedagógico da avaliação. Estudo de caso na "Facultad de Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana". A avaliação educativa é uma atividade respaldada por uma fundamentação pedagógica que a relaciona com todas as dimensões humanas particularmente com a cognitiva, a emocional e a social. Por estas razões, a avaliação é complexa, na medida em que seja descontextualizada de seus fundamentos e simplificada, vai perdendo seu sentido pedagógico. Isto acontece quando é reduzida a rotinas aparentemente desligadas de seus objetivos. O nível cognitivo a avaliação tem uma dimensão formativa e outra diagnóstica. Quando a avaliação inclina-se a sua dimensão diagnóstica superdimensiona-se a qualificação e descuidam-se os aspectos formativos. Encontraram-se no grupo estudado três conflitos diferentes. O primeiro refere-se à prática de uma avaliação à qual não tem sentido. O segundo refere-se à falta de sentido pedagógico da avaliação. O terceiro refere-se a uma atividade avaliativa que não é integral, pois enfoca-se unicamente em uma dimensão cognitiva.

Palavras chave: dimensões avaliativas, avaliação formativa, avaliação universitária, sentido da avaliação.

INTRODUCCIÓN

Evaluar es valorar, es el “acto de juzgar o inferir juicios atribuir o negar cualidades, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad; por tanto, se puede decir que la evaluación es un juicio de valor, un proceso sistemático, una medida de algo” (Cerde, 2000). La evaluación tiene una dimensión formativa y una diagnóstica. La evaluación es formativa porque contribuye a mejorar el aprendizaje, permite afianzar conocimientos, interpretarlos, confrontarlos, articularlos y por lo tanto, comprenderlos. Al maestro la evaluación le sirve para formar toda vez que le da información para orientar el proceso de enseñanza. Asimismo, le permite determinar los refuerzos necesarios y estipular prioridades. La evaluación es diagnóstica porque se expresa en unos resultados que permiten establecer el cumplimiento de los objetivos, la adecuación de los contenidos, los métodos, los medios y la secuencia empleados (**Figura 1**).

Frente a los anteriores ideales, en la realidad es muy común encontrar que se realizan y repiten prácticas evaluativas rutinarias que no se cuestionan. Se evalúa sin

total claridad acerca del por qué y el para qué se evalúa. Se realiza esta actividad porque hay que cumplir con la exigencia de dar unas notas al final del curso, las cuales pueden tener más relevancia que el aprendizaje (Race, 2004). Es decir, que se confunde la evaluación con la calificación, en tanto la primera alude a un proceso y la segunda a un resultado. Brown y Glasner (2004) dicen que si la evaluación, de ser centrada en dar resultados finales, pasara a ser formativa, se ocuparía más del acompañamiento continuo. Gibbs (2004) opina que una buena práctica evaluativa en la universidad se relaciona con la capacidad para motivar mediante un buen *feed back* oportuno y personal pues éste “permite reducir el elemento subjetivo que encontramos en las clasificaciones” (Erwin, 2004) Además, la interacción personalizada que ofrezca buena retroalimentación, permite superar limitantes, como el tiempo, el lenguaje, etc.

En la realidad la evaluación presiona al estudiante para que se prepare y repase, este es el instrumento más eficaz para persuadir la respuesta estudiantil (Gibbs, 2004). Esta reducción de la evaluación a la perspectiva técnica y coer-

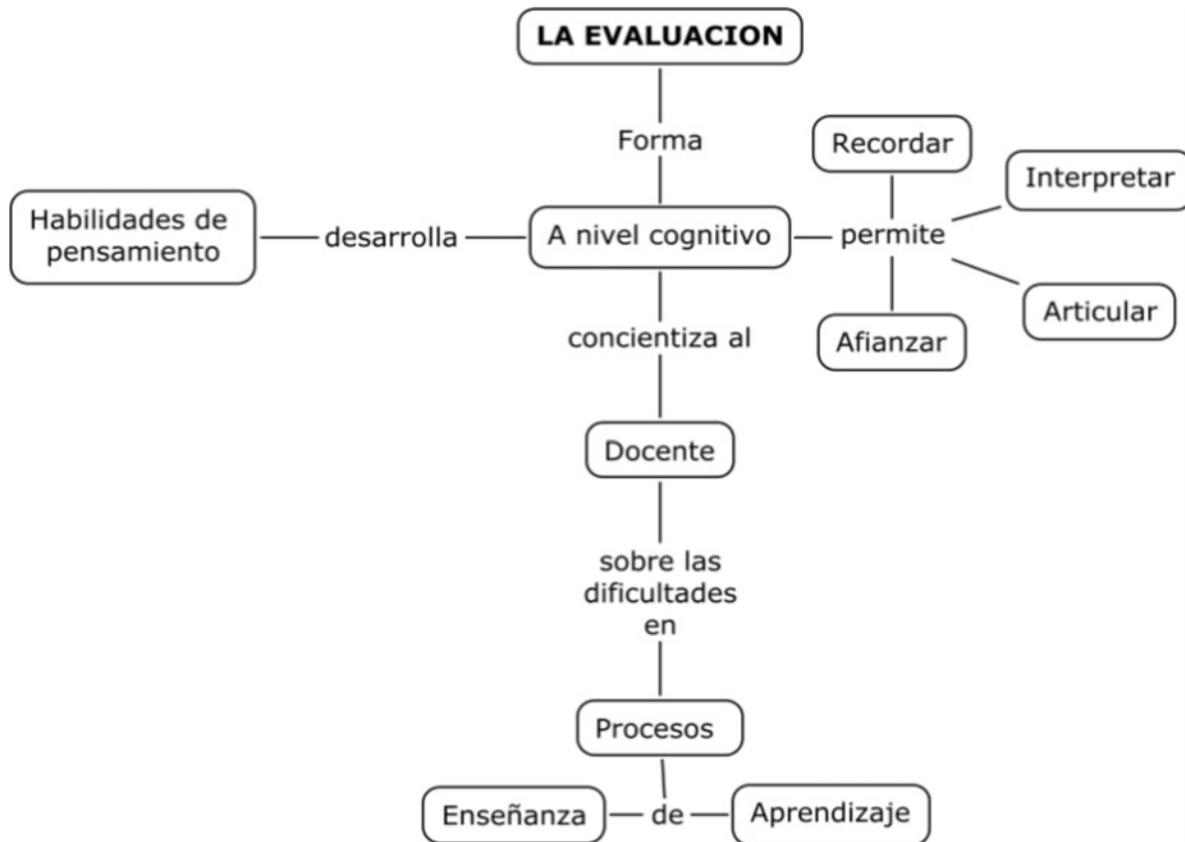


Figura 1. Aspectos formativos de la evaluación.

citiva genera conflictos y patologías que terminan poniendo el proceso de aprendizaje en función de la evaluación (Barriga y Hernández, 2003).

Los aspectos formativos y diagnósticos de la evaluación se apoyan principalmente en la dimensión cognitiva del proceso educativo, pero es necesario recordar que la evaluación cubre todas las dimensiones del ser humano especialmente la emocional y la social (**Figura 2**).

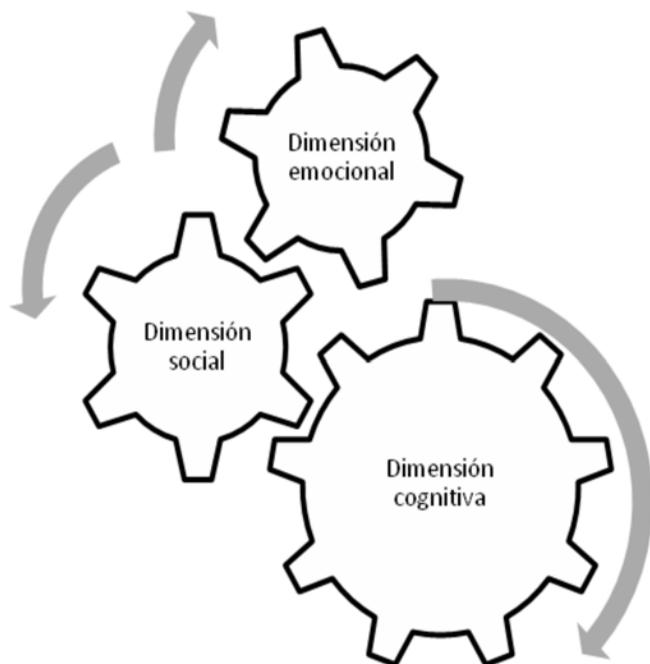


Figura 2. Algunas dimensiones de la evaluación.

La dimensión emocional se hace evidente en el acto evaluativo, toda vez que éste se ve con frecuencia acompañado de ansiedad, expectativas e ilusiones. Álvarez (2005) afirma que la evaluación refleja de un modo paradigmático tanta tensión por las expectativas que ella despierta y porque de ella derivan serias consecuencias. La tensión con la que algunas veces se presentan evaluaciones se expresa en ansiedad, preocupación, nerviosismo e intranquilidad. Así, se pone de manifiesto que “el aprender no es un proceso meramente cognitivo; es también un proceso emocional (...) los alumnos (...) son seres humanos normales, y (...) pueden cometer errores (...) reaccionan mejor a la alabanza que a la crítica (...) hacen buen uso de una crítica constructiva si se da en un clima de paz” (Morales, 2006).

La actuación del docente durante la evaluación puede influir en lo emocional. “Las formas en las que se ejerce el control sobre lo aprendido inhiben, distorsionan y desvirtúan el aprendizaje. Crean situaciones irreales, en las que la ansiedad, la tensión, la desconfianza y el miedo sustituyen a la motivación para asegurar el aprendizaje. Se impone el papel sancionador y selectivo del instrumento a la intención formativa de la evaluación. Salta la paradoja: la evaluación formativa está tan presente en los discursos como ausente en las prácticas” (Álvarez, 2005). En estos casos se incide sobre la autoestima del estudiante y se pervierte el sentido del proceso.

El caso contrario se da cuando se evalúa con laxitud para evitar conflictos mimando a los alumnos universitarios. Se incurre así en un error ellos “no necesitan que les queramos (...) Ni debemos precisar que ellos nos quieran (aunque los actuales sistemas de evaluación del profesorado pueden tentarnos a ir en esa dirección). (...) Como en cualquier relación próxima es bastante probable que aparezcan conflictos y diferencias en las percepciones y expectativas de unos y otros” (Zabalza, 2006) y la laxitud al evaluar no es la solución.

La dimensión social de la evaluación se relaciona con la capacidad de dictaminar sobre la calidad de la formación a nivel institucional y la certificación de los atributos de los profesionales que salen al mercado laboral. Por otro lado, en cada institución hay una cultura evaluativa con costumbres y creencias que interactúan con los aspectos sociales, del contexto universitario. Por ejemplo, en las formas de evaluación se reflejan formas de manejo del poder y los valores, (Margalef, 2005) que le dan la potencialidad formativa para construir nuevos valores sociales. La dimensión social de la evaluación se evidencia en las expectativas del mundo laboral frente a la universidad. Así por ejemplo, hoy en día se insiste en la gestión de calidad universitaria a través de unos estándares de competencias laborales que deben certificarse al finalizar la formación.

Frente a la evaluación hay expectativas que se alcanzan en la medida en que esté bien diseñada y enseñe resultando así una experiencia muy agradable. Por el contrario, una evaluación pobre trabaja en el sentido opuesto pues se vuelve tediosa, pierde su significado y resulta contraproducente (Brown, 2004, con el agravante de que es obligatoria, “los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza pero no pueden escapar de una mala evaluación” (Bound, 1997).

Por todo lo anterior se puede pensar que la evaluación es un acto complejo que involucra numerosas variables, que dificultan su práctica. En la medida en que se hagan aproximaciones reduccionistas la práctica evaluativa pierde su

sentido, ya que su misma complejidad dificulta la articulación de elementos entre sí y con la práctica en la realidad.

Las desarticulaciones entre los anteriores elementos pueden ocasionar que no se encuentre sentido a la evaluación y generar conflictos entendidos como situaciones donde hay divergencias entre la teoría evaluativa y su práctica. Lo interesante es que los conflictos contienen información muy valiosa, que en este caso se puede relacionar con situaciones pedagógicas, cognitivas, emocionales y sociales.

Los resultados de este estudio de caso sirven para que el profesor que los lea, mire las situaciones descritas, identifique similitudes con su vivencia y se evalúe para contrastar críticamente su acción frente al deber ser evaluativo en la Universidad. La evaluación es un buen punto de partida para revisar la práctica docente y para promover cambios necesarios, para ajustarla a las exigencias contemporáneas y encontrarle sentido mediante una buena articulación con el proceso de enseñanza y con el ideal educativo institucional.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo es un estudio de caso que investiga los conflictos en la evaluación. El grupo participante está conformado por 110 alumnos de último semestre de los pregrados y los 26 profesores de planta de la Facultad de Ciencias de la Javeriana. No es una muestra representativa de la totalidad de la Facultad pero sí reflejan una situación que puede servir para la reflexión.

Se hacen entrevistas semiestructuradas con los profesores y encuestas a los estudiantes del último semestre de pregrado el último día de actividades académicas. Se escogen estos alumnos por su visión amplia sobre la evaluación universitaria ya que la han vivido durante 10 semestres, se encuentran libres de prejuicios y temores, por lo cual, pueden ser más sinceros y desinteresados debido a que sus respuestas ya no tendrían consecuencias en sus notas. No se tiene un número predeterminado de alumnos a quienes encuestar. Simplemente, se acude a sesiones de clase en la que estaban los de último semestre de la carrera.

Tanto las encuestas como las entrevistas constan de dos preguntas: 1. ¿Cuáles son los conflictos en la evaluación? y 2. ¿Cómo se manejan? Las dos preguntas abiertas permiten la libre expresión, en los propios términos de alumnos y profesores, sin condicionamientos, y permiten encontrar nuevos datos correspondientes a los recuerdos en torno al tema; de esta manera se evita la rigidez que impone la inclusión de categorías previas. Al ingresar al salón se explica al grupo de alumnos asistentes, acerca de los objeti-

vos del trabajo de investigación y se les solicita su participación voluntaria. Las preguntas a los profesores se hacen de manera oral bajo el formato de una entrevista semiestructurada alrededor de las mismas dos preguntas anteriores, luego se van solicitando aclaraciones según el caso. En todos los casos se pide permiso a cada profesor para grabar las entrevistas, y se enfatiza en la confidencialidad de las respuestas. Las afirmaciones escritas en las encuestas y las respuestas grabadas en las entrevistas son transcritas textualmente sin hacer ningún tipo de corrección. Después de la lectura se agrupan las respuestas en las diversas categorías de manera deductiva y luego de manera inductiva utilizando el programa *Atlas Ti*.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se transcriben afirmaciones que corresponden a fragmentos de las entrevistas realizadas que se relacionan con el sentido de la evaluación

La falta de sentido de la evaluación.

A partir de las respuestas dadas se ve que la evaluación que se hace en la práctica se convierte en una actividad rutinaria y sin sentido.

Afirmaciones de profesores

- *Eso no tiene realmente sentido, si lo tuvo o lo debería tener, en este momento no lo tiene...*
- *Si me parece que nos falta, no sé si hacer un análisis a profundidad, sobre qué es una evaluación, cómo se evalúa. El por qué es tan importante, no lo tenemos...*

El que se acostumbre evaluar a pesar de no encontrar sentido a esta actividad, puede ser un patrón cultural consistente con la percepción del desconocimiento del valor formativo de la evaluación.

No se le da un sentido pedagógico a la evaluación

En algunos casos se da a la evaluación un sentido que no corresponde con su intencionalidad pedagógica es decir, que en la práctica evaluativa de algunos cursos universitarios no están presentes las orientaciones pedagógicas de la evaluación.

Afirmaciones de profesores

- *Lo complicado en la evaluación es cuando se entra como en las negociaciones de las notas. es decir se pierde como el sentido de la evaluación y prima más el valor numérico.*

- *Eso pervierte toda la relación. Yo pienso que uno tendría que volver como cuando Aristóteles, y todos aprendían felices, yo no supongo que hubieran parciales Oiga qué lindo si usted tiene algo para enseñarme y yo aprender de usted, sin ponerle un valor.*
- *Estaban muy activos, los solté y no fue buena la respuesta. No correspondieron a lo que yo esperaba y me tocó volver a apretar, fue como un mes perdido. Uno ¿para qué evalúa? porque necesita sacar una nota de los estudiantes. Si uno no evaluara entonces no tendría notas entonces cómo haría para saber si el chino pasó o no pasó, esa es la razón verdadera por la que uno hace evaluación. Uno no está esperando revisar como vamos, ni ese tipo de cosas.*
- *Eso es ya como la prostitución de la evaluación. Ya el asunto es la nota y entonces yo le hago profe, yo le hago un trabajo porque yo no me puedo tirar esto. Que me pongan a hacer algo y se lo traigo mañana. Es ya como la perversión total de la cosa. ¿Qué sentido tiene que usted a estas alturas haga una cosa para subir la nota? La mayoría viene con el cuento de la evaluación es el examen, la nota.*
- *Pues una dificultad considero yo es el hecho de equiparar la evaluación con la calificación, es decir, con la cosa numérica.*
- *Le decían evalúe y evalúe es haga un examen y ponga una nota.*
- *Nos hicieron caer en cuenta de muchísimos errores, en especial de que la evaluación se debe ver como una oportunidad de aprendizaje, no como un acto punitivo, descalificador, de terror y que se debe evaluar es el proceso de aprendizaje y no un resultado final.*

En el grupo estudiado se encuentran relatos de usos inadecuados de la evaluación, como el utilizarla para presionar a que los alumnos se esfuercen en estudiar, cerrando así, el círculo vicioso “se estudia para ser evaluado y no por el gusto de aprender”. Bajo esta perspectiva, se refuerza una visión coercitiva de la evaluación, que por supuesto genera malestar y conflicto. Para algunos docentes son los mismos alumnos quienes impulsan los usos inadecuados pues piensan exclusivamente en la nota. Las anteriores costumbres conforman un patrón cultural que distorsiona la práctica evaluativa.

En ocasiones se denota la confusión entre evaluar y calificar, concepción que obedece a una tradición equívoca que deriva de la carencia de referentes pedagógicos en torno a la evaluación formativa y que desvía el interés de aprender por el de pasar. Usos impropios de la evaluación, tales como la coerción o su reducción a la calificación riñen con oportunidades formativas.

No se evalúa integralmente

Los profesores afirman que la práctica evaluativa universitaria no tiene características coherentes con el ideal pedagógico porque descalifica, castiga, no sigue los procesos, es incompleta, manipula y tensiona. En esos casos, no se tienen en cuenta aspectos de otras dimensiones humanas, como la emotiva, por eso no es una evaluación integral.

Este conflicto se deriva de la complejidad de la evaluación, por la gran cantidad de variables que abarca. El ideal contempla el usar la evaluación para: enseñar, hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje, manejar las emociones, fortalecer la autoestima, reforzar aprendizajes sociales como el trabajo en grupo y la participación. Debido al distanciamiento entre la práctica y la teoría evaluativa se desperdician oportunidades formativas.

Afirmaciones de profesores

- *La evaluación para mí ojalá pudiera cumplir con todos esos sueños educativos.*
- *Me gustaría que abordara lo que realmente se ve en la carrera y en la carrera se ven muchas cosas de laboratorio que no son evaluables sobre un formato escrito.*
- *Se ha pretendido que si, y pues algunos, sobre todo los que han estudiado sus maestrías en educación, lo han tratado de manejar. Pero pienso que la gran mayoría no lo hacen. De tal suerte que por lo general ponen en una ventana las claves de las respuestas del examen y ahí quedó todo, las notas y estuvo.*
- *Ellos no la ven como algo para aprender.*
- *En esa medida no la perciben como una instancia de aprendizaje sino como un veredicto.*
- *Yo les digo miren aquí están sus huecos, no podemos avanzar mientras esta parte no esté, porque está todo montado sobre un esquema que va articulando temas hasta construir el final del curso. Yo creo que la evaluación es un complemento ideal de la enseñanza y no la ha tenido al alcance.*
- *Es decir que su nota no representa el esfuerzo que ellos invirtieron. Para uno como maestro es muy complicado ver el esfuerzo que puede haber detrás de un par de hojas que ellos entreguen.*
- *Según ellos se esfuerzan más y no ven los resultados.*
- *Puede estar muy nervioso y empezar a volverse más tensionante. Muchas personas son muy inseguras.*

- *El conflicto que yo manejo todo el tiempo es el miedo en las evaluaciones pero siempre trato que no esté, pero no deja de estar nunca.*
- *La tensión de la evaluación, el salón encerrado, el silencio y si está presionado.*
- *Yo encuentro difícil es cuando el estudiante me quiere jalar del objetivo y de lo académico a lo personal, y a lo no medible como que me esforcé mucho...-mi papá y mi mamá y mi historia personal.*
- *Cuando tengo conflictos es cuando las personas quieren ser evaluadas como con toda la historia que traen encima, yo tendría que ser psiquiatra, psicóloga, pero en este caso como yo tengo planteado el curso ahí es cuando tengo problemas que generalmente coincide con las personas que no llegan al umbral mínimo necesario. Siento que usan el argumento personal como soborno emocional, es tenme pesar, por favor, tenme compasión.*
- *Es algo que está integrado que es permanente.*
- *Decían que las evaluaciones son la pasada al patíbulo, es el paredón.*
- *Normalmente se sienten subvalorados.*
- *Se debería evaluar diciendo ¿usted hasta qué punto quiere?*

CONCLUSIONES

Las observaciones del caso estudiado permiten concluir que hay distancias entre los ideales de formación integral con la realidad de la evaluación.

Los resultados señalan que las actuaciones evaluativas sin el referente teórico, desarticuladas de los elementos pedagógicos y de algunas dimensiones de la formación pierden sentido.

Los conflictos y variables se relacionan con dimensiones de la evaluación que no son percibidas de manera integral.

Se muestran situaciones y oportunidades para valorar la importancia de la formación pedagógica y la reflexión institucional en torno al sentido de la evaluación universitaria.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias que participaron en este estudio. A la doctora Marta Ruiz Corbella.

LITERATURA CITADA

- ÁLVAREZ, J.M. La evaluación en la encrucijada: dilemas prácticos. *Revista Internacional Magisterio*, 2005, (14): 16-18.
- BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. México. 2003, 458 págs.
- BOUND, D. The challenge of problem-based learning. Citado por Brown, S & A. Glasner. 2004. *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea Ediciones. 1997, 228 págs.
- BROWN, S. y GLASNER, A. *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea. 2004, 228 págs.
- CERDA, H. *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Editorial Magisterio. 2000, 302 págs.
- ERWIN, D. *Evaluación y valoración una aproximación sistemática*, en Brown, S & A. Glasner. 2004. *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea Ediciones. 2004, 49-60.
- GIBBS, G. *Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje*, en Brown, S & A. Glasner. 2004. *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea Ediciones. 2004, 61-76.
- MARGALEF, L. Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica, en *Perspectiva educacional*, Instituto de Educación PUCV. 2005, (45), 25- 44.
- RACE, P. ¿Por qué evaluar de un modo innovador?, en Brown, S. y Glasner, A. 2004. *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea Ediciones. 2004, 77-90.
- ZABALZA, M. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Editores. 2006, 240 págs.