

www.cibereduca.com



V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ¿CÓMO PODRÍAMOS MEJORAR LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS?

Ivón Teresa Clara Novak.

inovak@cmefcm.uncor.edu

II Cátedra de Biología Celular, Histología y Embriología. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (5000) Argentina.

RESUMEN

El problema de “la evaluación” —tema sujeto a numerosas interpretaciones y definiciones conceptuales, y fuente de controversias entre los miembros del cuerpo docente— surge como un emergente, que merece atención y búsqueda de soluciones contextualizadas y necesariamente debe ser abordado por los profesionales docentes, para el ejercicio responsable de su práctica educativa. Considero que en la práctica de la enseñanza confluyen tres esferas y se intersectan: a) la del conocimiento de la disciplina a enseñar, b) la del conocimiento y formación pedagógica, y c) la de la ética; y en el tema de la evaluación se vislumbran muy fácilmente estos tres aspectos. La evaluación debe ser parte de los procesos de enseñar y de aprender y debe estar al servicio de tales procesos, estableciéndose una relación equilibrada en el “currículo total” (Álvarez Méndez, 2001). Este trabajo pretende abrir un espacio de reflexión que contribuya al mejoramiento de la práctica educativa universitaria.

Palabras clave: universidad - práctica educativa- reflexión en la acción-evaluación – educación superior.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

- A. Reflexiones acerca de la evaluación en nuestra práctica educativa universitaria. Los caminos del conocimiento.
- B. Propuesta de acción.
- C. Los instrumentos de evaluación al servicio del aprendizaje.
- D. A manera de conclusión.
- E. Bibliografía.

REFLEXIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN EN NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA.

“Necesitamos evaluar de forma educativa, que es intención honestamente formativa”

(Álvarez Méndez, 2001).

Convengamos que la evaluación es un complejo que abarca distintas dimensiones: a) de los alumnos, b) de los docentes, c) de la institución, d) de todas las variables que componen ese “sistema ecológico” que constituye el aula, lugar de encuentro de los sujetos protagonistas de la práctica educativa. Tomaré en este ensayo a la evaluación de los alumnos como un problema acuciante, entendiendo a la *evaluación formativa* —al servicio de la práctica educativa, especialmente de los sujetos que aprenden y se están formando— como un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001). La información que se obtiene de la evaluación debe ser punto de referencia para la acción didáctica, debe ser significativa y útil para los sujetos implicados en la relación pedagógica.

“Los caminos del conocimiento”

Perkins nos habla de “*conocimiento frágil*” en todas sus formas: olvidado, inerte, ingenuo, ritual, y el llamado “*pensamiento pobre*”, como lo opuesto a las metas de la educación: retención, comprensión y uso activo del conocimiento (pensar con lo que se aprende), como ideas claves para una escuela inteligente (Perkins, 1995). Estos problemas de conocimiento son causados para este autor, por “*el modelo de la búsqueda trivial*” (incentivado con evaluaciones que exigen una única respuesta breve, y con poco “lenguaje del pensamiento” en las clases) y “la prioridad de la capacidad sobre el esfuerzo”.

El concepto de “*atajos*” como estrategias de evasión de los caminos del conocimiento, hacia el “desconocimiento”, es muy importante para una reflexión responsable acerca del “arte de enseñar” y en particular en lo que concierne a evaluación. En el plano del conocimiento los “atajos” suelen ser la forma más rápida de evitar el sentido (Ortega, 2000) y por lo tanto del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1976). En el plano de la evaluación, los “atajos” implican “*cumplir con lo mínimo que se pide*”, pasando por alto el proceso de construcción para saltar directamente al “*constructo o resultado*”, valorando la “*apariencia del saber como saber legítimo*” (Ortega, 2000), y diría formando parte del llamado “currículo oculto”. Desde la didáctica, el concepto de evaluación implica “juicio de valor” de la enseñanza y del aprendizaje (Litwin, 1998 b). Edith Litwin plantea a la instancia evaluativa como

objeto de grandes controversias, y propone la construcción de “criterios” como instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades (Litwin, 1998 b) y que deben ser consensuados por los sujetos que intervienen en la relación pedagógica.

Por otra parte, es muy interesante la postura frente al “error” —al que desde lo tradicional se lo castigaba e ignoraba— y en la “nueva agenda de la didáctica” se lo revaloriza como agente de posibilidades “constructivas” (Litwin, 1997, 1998a). Muchas veces los errores devienen de problemas de comunicación, que originan problemas de comprensión. En este sentido en acuerdo con Álvarez Méndez (Álvarez Méndez, 2001), es necesario considerar que “*al deber de aprender que tiene el alumno le sigue el derecho a equivocarse en el mismo proceso, cuando honestamente intenta desarrollar su propio pensamiento*”.

Para caracterizar a la llamada “*evaluación educativa*” acuerdo con algunos de los rasgos descritos por Álvarez Méndez (Álvarez Méndez, 2001) como por ejemplo:

1. *democrática*: necesaria participación de todos los sujetos afectados.
2. *al servicio de los protagonistas*, en especial de los sujetos que aprenden: “formativa”.
3. *consensuada* (la “negociación” —término que no comparto—, como voluntad de entendimiento).
4. *transparente*: con publicidad de los criterios.
5. parte de un *continuum* por lo tanto procesual, integrada en el currículo.
6. *formativa*, motivadora, orientadora.

Luego de considerar estos aspectos, convengamos en que “*se examina y califica mucho, pero se evalúa muy poco*” (Álvarez Méndez, 2001) en nuestra realidad educativa universitaria.

Coincido con Litwin en que la evaluación desde el punto de vista de la didáctica implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles valor a los actos y las prácticas de los docentes y de los alumnos (Litwin, 1998b).

Susana Celman se pregunta si “*¿es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*” (Celman, 2001) y propone algunos principios para la reflexión:

- a) no puede ser un apéndice de la enseñanza y el aprendizaje, sino que es parte de ellos, perspectiva de continuidad.
- b) la mejora de los exámenes comienza cuando uno se pregunta: “qué enseñó”?, “cómo lo enseñó?”
- c) la pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados, a la situación, definirá la calidad de la evaluación (las formas de evaluar deberían variar de acuerdo a las áreas conceptuales y a las operaciones cognitivas priorizadas e implican posturas teórico-epistemológicas a cerca de la concepción de conocimiento y de su modo de construcción).
- d) tratar de comprender cómo están aprendiendo los alumnos, cambio de enfoque. (Quién evalúa las estrategias de aprendizaje?).
- e) considerar “el *poder* “ de la evaluación: transmite valores (y “anti-valores”).

Edith Litwin nos habla de la “*fiebre evaluadora*” (Litwin, 1998b), y nos dice que el sentido pedagógico, ese buen sentido nos permitirá superarla. Reconocer esto implica que existen momentos diferentes en el proceso educativo y que aún considerando a la evaluación como “formativa” y “procesual “ no todos los momentos son propicios para la evaluación. Cuando se habla de una “*evaluación de proceso*”, no consiste en la repetición frecuente de actividades evaluativas, sino por el contrario, implica detenerse especialmente en el estudio del tipo y calidad de relaciones que pueden haber influenciado el proceso educativo (Celman, 2001).

PROPUESTA DE ACCIÓN

Rescatando los principios de la pedagogía personalista —“*el hombre está hecho para superarse*”— (Pereira, 1981) que considera a “*la persona con capacidad para interrogar al ser, al mundo y a sí*

misma” y desde una concepción de educación también “problematizadora” (Freire, 1985), en el intento de una **relación dialógica** entre educador y educando, mediatizada por el objeto de conocimiento —*superando la contradicción educador-educando*—, considero a la evaluación como **proceso permanente**, teniendo en cuenta las metas formativas planteadas y las variables del alumno y del docente en cada contexto educativo particular.

Para ello se hace necesaria la creación de **criterios de evaluación consensuados** con los alumnos —como instrumentos que nos ayuden a reconocer el valor de las actividades (Litwin, 1998b)— y con el resto del cuerpo docente de la cátedra en particular. Angulo Rasco expresa que “*formular un juicio (de valor) debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado con el diálogo, la discusión y la reflexión entre todos los que, directa o indirectamente, se encuentran implicados en la realidad evaluada*” (Angulo Rasco, 1994).

Ahora bien, un párrafo aparte merecen las relaciones interpersonales y la búsqueda de consenso conceptual acerca de la evaluación, por parte de los integrantes de una cátedra. Es necesario propiciar **espacios de reflexión** e intercambio de ideas que se traduzcan en un trabajo coherente. Es necesario explicitar como expresa Susana Celman, “*qué queremos significar con “sobresaliente, “bueno” o “regular” ...*” (Celman, 2001). Coincido con Corbella quien propone un modelo de formación de profesores universitarios en sus propios Centros, es decir en sus lugares de trabajo, con una metodología de evaluación colaborativa y de autorreflexión para el alcance de la innovación pedagógica (Corbella, 2003). Propongo implementar la **metaevaluación** —evaluación de la evaluación (Scriven, 1967)— a través de encuestas anónimas, efectuadas tanto a los alumnos como a los docentes (sobre la evaluación de los alumnos, en este caso).

Para el “diagnóstico” inicial considero muy útil al inicio del ciclo lectivo la elaboración de **mapas conceptuales como instrumentos de evaluación** (Novak, 1998). Uno de los factores que influyen de manera notable en el aprendizaje es “lo que el alumno ya conoce”, es decir lo que los profesores denominamos *conceptos previos* que servirán de anclaje a los nuevos conceptos que se construirán en un Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1976; Ausubel et al, 1983). De manera que, el alumno “ideal” que tenemos al frente presenta una estructura cognoscitiva —ese “*conjunto organizado de ideas preexistentes que brindan apoyo a las nuevas y sirven de anclaje, posibilitando la integración en la construcción de los conocimientos*” (Ausubel, 1976)— que debemos intentar conocer y es así que los mapas conceptuales pueden ser muy útiles. Es en la organización del conocimiento en que la construcción de “*mapas conceptuales*” (Novak y Gowin, 1988, Novak, 1998) puede ser una actividad que facilite el aprendizaje significativo —como representaciones del conjunto de proposiciones y conceptos relacionados jerárquicamente— y fomente la creatividad. Habría que considerar a dichos mapas conceptuales como instrumentos de evaluación respetando las diversas estructuras cognoscitivas y promoviendo la construcción de los conocimientos en acuerdo con la disciplina en estudio. Luego, durante el año lectivo su construcción irá variando, reflejando la construcción de los conocimientos progresivamente en el proceso de aprendizaje.

Es muy importante la consideración de las fuentes bibliográficas como recursos educativos, promoviéndose la **utilización de múltiples textos de reconocidas editoriales científicas**. “*Es muy diferente una evaluación destinada a comprobar qué se ha retenido de un tema que se estudió consultando un texto único, que aquella otra destinada a conocer el tipo de relaciones que el estudiante ha sido capaz de hacer entre distintos autores, al interior de dicho tema y con otros, las opiniones que le merecen, las aplicaciones a situaciones diferentes, las preguntas en las que se quedó pensando, etc*”. (Celman, 2001). En este párrafo que me permití transcribir, veo expuesto mi pensamiento en relación a la **apertura** hacia ideas diferentes, y la estimulación del “**juicio crítico**” valores y actitudes muy importantes para la formación de una **persona reflexiva**.

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE.

Algunos **criterios a tener en cuenta a la hora de elaborar instrumentos de evaluación**:

- Importancia de las preguntas: “*para recuperar el valor formativo de los exámenes es necesario hacer preguntas inteligentes*” (Álvarez Méndez, 2001). Elegir contenidos verdaderamente relevantes y significativos, para que las respuestas sean producto de la elaboración reflexiva. Formular preguntas que obliguen a contestar de manera creativa, crítica y autónoma las respuestas. También puede ensayarse formas de evaluación requiriendo la formulación de preguntas, es decir “*quien está capacitado para preguntar es porque conoce el terreno en que se mueve*”. Debe tenerse en cuenta claramente la naturaleza del conocimiento que se exige (“*nunca encontrará respuestas creativas si lo que*

pide en las preguntas son datos de recuerdo, de memoria, de identificación y repetición”) (Álvarez Méndez, 2001).

- Toda pregunta es a la vez evidencia de saber o ignorancia de quien pregunta y de otras cuestiones como concepciones sobre el poder, autoridad y compromiso con los fines educativos (Álvarez Méndez, 2001).

En los estudios de casos, Wassermann expresa que la forma en que se redactan las preguntas incide directa e indirectamente en el pensamiento y la discusión de la situación problemática, y promueve aquellos interrogantes que alienten la reflexión (Wassermann, 1995).

En las Ciencias Biológicas, muy a menudo se busca la *objetividad* como una meta en la construcción de los conocimientos, dentro del marco del paradigma positivista-biologista que predomina, es un valor muy codiciado. Por esta razón considero importante tener en cuenta lo siguiente: *“Si se busca la objetividad por encima de cualquier otro valor, acabará consiguiéndolo con fórmulas simplistas —ahí están las pruebas objetivas, los tests de rendimiento— que acaban homologando y uniformando el pensamiento”*. (Álvarez Méndez, 2001). De manera, que indirectamente se estaría anulando la capacidad creativa del pensamiento tan necesaria para el *“espíritu científico”* en la búsqueda de explicaciones y elaboración de hipótesis o conjeturas acerca de los fenómenos, en la construcción de los conocimientos científicos.

Ahora bien, en ocasiones se argumenta que la cantidad de alumnos en una universidad de masas impide otro tipo de evaluación que no sea a través de las llamadas “pruebas objetivas”. En ese caso, si se decide utilizarlas como instrumentos de evaluación, deberían tenerse en cuenta algunas consideraciones tales como: que las preguntas estén relacionadas a objetivos importantes y que no haya sólo una pregunta para un objetivo, sino que se pueda vislumbrar el logro a partir de varias preguntas (para evitar la respuesta correcta por azar) (SAIDEM, 2004). Los enunciados deben ser explicitados lo más claramente posible, evitando el uso de términos ambiguos. Recordemos que *“el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga”* (Álvarez Méndez, 2001). En este sentido, el tipo de conocimiento que se evalúa está estrechamente relacionado al tipo de preguntas que se formulan. Así, es que se deben evitar preguntas que apelen a datos memorísticos e inconexos que parten de una atomización de los contenidos, y se deben favorecer interrogantes que planteen problemas integradores que impliquen la reflexión e integración.

La importancia de “evaluar para conocer” y no “examinar para excluir” es descripta detalladamente por Álvarez Méndez quien enfatiza que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, para asegurar el progreso formativo (Álvarez Méndez, 2001). Dicho autor expresa que *“evaluamos para conocer, no para calificar”*, enfatizando *“el artificio de la calificación”* como práctica relativamente reciente producto de la conveniencia social, propia de los sistemas educativos del siglo XX (Álvarez Méndez, 2001). Díaz Barriga expresa que la calificación se materializó recién en el siglo XIX, y *“pervirtió las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso, y por lo tanto su valoración, solo en función del examen”* y que la tarea calificadora se acerca al poder y control (Díaz Barriga, 2000). Los profesores insertos en este contexto, debemos corregir y comunicar explícitamente las razones de las calificaciones, de manera que la evaluación sea una oportunidad más de aprender. Desde este punto de vista la evaluación adquiere un *“valor emancipador”* que permite el progreso en la formación continua (Álvarez Méndez, 2001). Es imprescindible asumir el deber moral de informar a los alumnos de todo cuanto les afecte y les interese para que puedan mejorar (Álvarez Méndez, 2001).

Acuerdo con la concepción de la función docente como la del *“otro”* que acompaña, que ayuda en la construcción de la subjetividad, reconocer la formación de la conciencia de los sujetos, es una responsabilidad moral.

A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Con el correr del tiempo el avance en el desarrollo de las teorías de la enseñanza, permitió reconocer la importancia del *“currículo oculto”*, de la imbricación de método y contenido, y de las relaciones entre teoría y práctica, dándose lugar a la llamada *“nueva agenda de la didáctica”* (Litwin, 1998a). Puede describirse aquí, *“la buena enseñanza”* (que recupera la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza) y *“la enseñanza comprensiva”* (que favorece el desarrollo de procesos reflexivos y el análisis epistemológico). *“Reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva”* (Litwin, 1998a) es lo que debería intentarse en la práctica educativa universitaria y debería agregarse la búsqueda de *“la mejor evaluación posible”* para cada contenido.

Susana Celman (Celman, 2001) expresa que deberán cumplirse al menos dos condiciones para que la evaluación sea herramienta de conocimiento: 1. la intencionalidad, asentada en la ética (para que sea un modo de construcción de conocimiento crítico y fundado) y 2. la posibilidad (que se creen los espacios institucionales de trabajo docente para su desarrollo).

Considero que si se ponen en juego algunos de estos elementos a la hora de “re-pensar” a la evaluación, pueden surgir mejoras sustanciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras universidades y aportaríamos a la llamada: “*Pedagogía del Sentido*” (Prieto Castillo, 1999) “*Comprender y dar sentido al acto educativo en cualquier edad y circunstancia*”.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Ed. Morata SL, 2001.
- ANGULO RASCO, F. “A qué llamamos evaluación?: las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo”, en JF Angulo y N Blanco (comp.): Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Ed. Aljibe, 1994.
- AUSUBEL, D. “Psicología educativa: un punto de vista cognitivo”. Trillas, México. 1976.
- AUSUBEL, D; NOVAK, J; HANESIAN, H. “*Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*”. Edit. Trillas, 2º edic. 1983.
- CELMAN, S. “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. en de Camilloni y otros, ob.cit. 2001.
- CORBELLA, E. “El Docente Universitario: Modelos de Formación y Perfil”. Apuntes de Cátedra, Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba, 2003.
- DE CAMILLONI ARW, CELMAN S, LITWIN E Y PALOU DE MATE MC. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós, Bs. As. 3ra reimpresión. 2001.
- DIAZ BARRIGA, A. (comp.) “El examen. Textos para su historia y debate”. UAM, estudio preliminar. 2000.
- FREIRE, P. “Pedagogía del oprimido”. Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- LITWIN, E. “Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- LITWIN, E. “El campo de la didáctica, la búsqueda de una nueva agenda”, en Corrientes contemporáneas de la didáctica. Cap. 4. Paidós, 1998 a.
- LITWIN, E. “La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en de Camilloni y otros, ob.cit. 1998 b.
- NOVAK J y GOWIN D B. Aprendiendo a aprender. Barcelona, Edit Martínez Roca. 1988.
- NOVAK, J. “Conocimiento y aprendizaje”. Madrid. Alianza. 1998.
- ORTEGA, F. “Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión”. Narvaja editor, 2000.
- PEREIRA, N. “Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure”. Trillas, México. Cap.1. 1981.
- PERKINS, D. “La escuela inteligente”. Cap. 4. Gedisa, 1995.
- PRIETO CASTILLO, D. “La comunicación en el aula”. Ediciones Circus, Buenos Aires. 1999.
- SAIEM: Sociedad Argentina de Investigación y Desarrollo de la Educación Médica, en el marco de la VI Conferencia Argentina de Educación Médica- CAEM, 22- 24 de Septiembre de 2004, Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina. <http://www.saidem.org> 2004.

SCRIVEN M., "The Methodology of Evaluation", *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago: Rand McNally. 1967.

WASSERMANN, S. "El estudio de casos como método de enseñanza". Amorrortu editores, 1995.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado