



APORTES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE PROCESOS DE EVALUACIÓN: SU IMPORTANCIA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMACIÓN DE NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES

Eje 2: Innovación y exploración en cambios en métodos de evaluación

Marson, Elena¹; Tack, Jerónimo²

¹ Facultad de Ciencias Exactas UNLP, ² Facultad de Arquitectura y Urbanismo UNLP, Universidad Nacional Arturo Jaureche UNAJ, Colegio Nacional UNLP.

emarson@biol.unlp.edu.ar

Palabras claves: EVALUACIÓN; TRANSFORMACIÓN; REFLEXIÓN; PRÁCTICA DOCENTE; PRÁCTICA SOCIAL.

MARCO REFERENCIAL:

La Evaluación es un tema que atraviesa diversos campos del conocimiento y de la práctica social. No tiene identidad disciplinaria, es una cuestión de tratamiento en variados ámbitos del saber. Al reflexionar sobre esta temática se nos plantean diversos interrogantes. ¿Qué entendemos por evaluación? ¿Por qué es importante evaluar? ¿Qué sentido tiene nuestro objeto de evaluación? ¿Qué aspectos se evalúan y qué pasos es conveniente tener en cuenta? ¿Qué tipos de evaluación se pueden encarar? ¿Evaluamos para transformar una realidad o por mero control? ¿Qué expectativas tenemos sobre la realidad evaluada? Abordamos estas preguntas recuperando a la evaluación como instrumento de transformación de nuestras prácticas docentes y considerándola parte de las mismas ya que los criterios de evaluación están íntimamente relacionados con la naturaleza de los objetos a evaluar. Valoramos la importancia de la institucionalización de la evaluación como regulación crítica del camino emprendido. Pero, ¿qué es evaluar?

Estudios sistemáticos sobre evaluación reconocen múltiples implicancias:

- Acreditación, concepto que se confunde con evaluación. Un/a alumno/a acredita un título, grado o materia cuando responde a lo estipulado institucionalmente para ello. En el entorno universitario, se evalúa principalmente para certificar saberes. Al cabo de un determinado ciclo de enseñanza, se solicita a los alumnos demostrar lo aprendido, y se establece un saber mínimo como condición para aprobar (**Carlino, 2004**).



- Medición, cuantificar fenómenos que establecen cantidad, comparándola con la unidad. Por ejemplo, “se ha aumentado en un 20% la matrícula”. **Ardoino (1988)** sostiene que: “evaluar es tanto la marcha crítica de la experiencia cotidiana como el instrumento más sofisticado de estimación o apreciación de proyectos más organizados”.
- **Cronbach, (1980)**, un clásico en evaluación, la considera como “el recurso para proporcionar información sobre los diversos procesos, información debe ser valorada para ayudar en la toma de decisiones de quienes intervienen en los mismos”. Es un proceso amplio que refiere a un desenvolvimiento, propósito, estado de avance, retroceso. En la enseñanza, implica dar cuenta de su marcha, logros, conflictos, decisiones que se toman y razones que las fundamentan.
- Un juicio que recae sobre algo, que depende de los criterios de valor que se establezcan. Por lo tanto, no es un juicio neutral, pues cuando se aborda una realidad, el acercamiento no es directo, hay siempre una mediación e interacción entre quién evalúa y el objeto a evaluar. (**Coscarelli, 2003**)

Según el concepto de evaluación del que cada individuo o colectivo se apropie, serán los criterios contemplados. Resumimos en la siguiente **Tabla 1**, algunos de éstos, extraídos de diversas publicaciones.

Tabla 1. Criterios conceptuales para enfocar un proceso de evaluación:

El objeto evaluado:	✓ el aprendizaje, el sistema educativo el curriculum, la gestión, un curso, asignatura, la propia evaluación (metaevaluación), etc
El/la evaluador/a:	✓ externa, interna, autoevaluación, coevaluación
Función:	✓ Diagnóstica, formativa, sumativa, etc.
Momentos:	✓ Ex – Ante (pre decisión); Durante; Ex –post (post-decisión)
Enfoque:	✓ De Procesos, de productos.
Metodología:	✓ Heterodoxia metodológica: no se descartan metodologías vs ortodoxia metodológica.
Aspectos políticos y éticos:	✓ Su significación deberá contribuir entre otras cuestiones a la “justicia” evaluativa. (House, 1997)



Profundizando sobre el objeto evaluado, puntualizamos decisiones a tomar en sus distintos pasos y procesos:

- Seleccionar un objeto y definir propósitos: evaluar proponiendo aspectos cuali-cuantitativos. Acotar una realidad, seleccionar características, interrogantes y preguntas que guiarán el proceso.
- Elaborar un juicio de acuerdo con un modelo deseado a lograr. Es un referente no estático, pero necesario. Muy importante trabajar en conjunto los/las distintos/as docentes de un curso, compatibilizando criterios.
- Recoger y elaborar la información pertinentemente: medios e instrumentos que se utilizarán para emitir el juicio evaluativo: exámenes escritos, orales, pruebas objetivas, observaciones de clases, trabajos prácticos, entrevistas, etc. No tomándolos como evidencias aisladas sino ponderándolas como parte de un conjunto.
- Apreciar y expresar el valor asignado de la realidad evaluada: El resultado de la actividad evaluativa puede ser de carácter cuantitativo global, sintético, sin embargo, los resultados cualitativos describen características y particularidades de los logros obtenidos, posibles causas de los errores, cuestiones a superar, etc. Es importante devolver la información a los destinatarios en forma adecuada a sus características.

OBJETIVOS (DE ESTE TRABAJO):

- ✓ Explorar diferentes perspectivas, abordajes y alternativas enmarcadas en los procesos de evaluación, deconstruyendo el significado de dicho proceso para redireccionarlo o redefinirlo según el enfoque que se asuma apropiado.
- ✓ Contrastar experiencias evaluativas propuestas en artículos bibliográficos con aquellas halladas en nuestra práctica docente.

METODOLOGÍA (SOBRE QUE TRABAJAMOS):

Desde la práctica docente, observamos muchas veces que se cristaliza el concepto de evaluación como aval para acreditar que determinados conocimientos fueron incorporados según lo esperado. Para esto, resulta complicado no caer en una sistemática y exhaustiva demostración que permita mensurar lo aprendido mediante repetición y memoria de



conceptos enseñados. En el siguiente cuadro comparativo presentamos ciertas metodologías que identificamos en nuestro contexto universitario como docentes en áreas de las ciencias exactas y de la salud y alternativas encontradas en otros contextos universitarios nacionales, internacionales y su fundamentación desde campos del saber pedagógico (**Tabla 2**).

Tabla 2. Cuadro comparativo de diversas prácticas evaluativas recopiladas:

Hallazgos en nuestra práctica docente y sus descriptores teóricos:	Hallazgos testimoniales y bibliográficos de prácticas evaluativas alternativas:
<ul style="list-style-type: none"> • Actos de evaluación aislados y descontextualizados realizados a modo de “corte transversal”. El resultado poco nos dice sobre las razones por las cuales ha ocurrido de ese modo. (p.ej. una/dos instancias de exámenes extensos y exhaustivos, con numerosos y diversos ejercicios, en donde cada uno aborda un tema/unidad temática que responde al contenido teórico curricular). 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso evaluativo “longitudinal y compuesto”. El resultado es producto de varias instancias que pueden o no ser metodológicamente iguales. Los momentos donde se focalizan conocimientos teóricos son abordados en un contexto de aplicación a través de intervenciones prácticas de los/las alumnos/as. Procesos de autoevaluación, evaluación por pares, metaevaluación.
<ul style="list-style-type: none"> • Se da una consigna de escritura general, (p. ej. una pregunta) sin especificar la situación que enmarca la tarea, qué se espera del escrito. Lo que enseñamos presenta junto a sus contenidos, una específica cultura escrita, la cultura académica, que se evalúa pero no se enseña. (Carlino, 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona sobre el destinatario y el propósito de la respuesta a producir, las características esperadas (p.ej. en función de su pertinencia con la consigna), el uso de la escritura como herramienta de una cultura académica. Se enseña a estructurar ideas por escrito atendiendo a particularidades disciplinares. (Carlino, 2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúan contenidos con función principal de certificar/ acreditar saberes 	<ul style="list-style-type: none"> • Se consideran otros componentes además de métodos/ técnicas/



<p>logrados en un período de tiempo. Representa el juicio último que define el rumbo a tomar de los sujetos, instituciones, programas, etc (Sanchez Amaya, 2008). Finalidad administrativa dirigida a otorgar calificaciones a los/las estudiantes. (Moreno Olivos, 2009).</p>	<p>instrumentos, como ¿qué hacer con los resultados de la evaluación/ información obtenida? Se propone retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, aportando la información para orientar el desempeño futuro de estudiantes e introducir cambios en la práctica pedagógica de docentes (Carlino, 2007)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los/las alumnos/as no participan en la elaboración de los criterios de evaluación y muchas veces tampoco se explicitan los criterios durante la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los/las alumnos/as discuten y contribuyen a delinear criterios de evaluación durante el período de aprendizaje y enseñanza. Se dan a conocer y se trabaja sobre éstos antes de comenzar una instancia evaluativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos a evaluar se transfieren en su mayoría mediante clases de carácter expositivo, con escasa o nula participación de los/las alumnos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se discute que la adquisición de conocimiento no es una cuestión de absorción. Las categorías que se suponen naturales como “cuerpos de conocimiento” y “transmisión cultural”, requieren reconceptualizarlas como productos culturales y sociales. (Celman, 2002)
<ul style="list-style-type: none"> • Los/las alumnos/as no leen lo que otros compañeros producen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los/las alumnos/as, con la guía del docente, leen/comentan las producciones de sus compañeros/as, para aprender a internalizar el punto de vista del lector, necesario para escribir en la academia.
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de “pruebas objetivas” con carácter 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de formas “intuitivas” de evaluar



<p>de “cientificidad” por su semejanza con principios psicométricos/ uso de tests (p.ej. múltiple choice). Fragmentación excesiva de contenidos, dividiendo un tema en un gran número de ítems. Se evalúan resultados, desconociendo el análisis de caminos transitados por los/las alumnos/as para arribar al resultado. La “objetividad” no existe al construir la prueba, al decidir que abarca, que peso/valor tiene cada aspecto (Palou de Maté, 1998).</p>	<p>denominadas “subjetivas” que no buscan comprobar qué se ha retenido de un tema estudiado sino que se desea conocer el tipo de relaciones que el/la 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. (Palou de Maté, 1998)</p>
---	--

¿Qué aspectos proponemos modificar/reflexionar sobre el concepto de evaluación que desarrollamos en nuestra práctica docente?

- ✓ Concebir la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta, entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora se aprende, es parte del proceso educativo y es continuamente formativo (**Alvarez Mendez, 1996**).
- ✓ Centrar la atención en comprender qué y cómo están aprendiendo los alumnos en lugar de concentrarnos en lo que enseñamos. Que evaluación no sea un modo de constatar el grado en el que se ha captado la enseñanza, para ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso.
- ✓ Transparentar en nuestras clases, los procesos propios puestos en juego al aprender: dudas, criterios, opciones, hipótesis. De este modo, se aprende epistemología, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento, se democratizan las relaciones interpersonales.



- ✓ Aceptar que no existen formas de evaluación absolutamente mejores que otras. Depende del grado de pertinencia con el objeto evaluado, con los sujetos involucrados y con la situación en la que se ubiquen. Es necesario trabajar en el aula conceptos básicos que hacen a una disciplina en particular, sin recostarnos en una simplificación esquemática, una excesiva abstracción.
- ✓ Diseñar actividades como las propuestas en la **Tabla 3**:

Tabla 3. Actividades para ponderar un proceso evaluativo integral

✓ Plantear problemas que requieran el desarrollo de conocimientos y habilidades susceptibles de tratamientos diversos y con distintos niveles de resolución.
✓ Permitir su expresión a través de formas alternativas, exigiendo el manejo de información precisa y rigurosa que facilite la apertura interpretativa.
✓ Solicitar la consulta de distintas fuentes de información que requieran ordenamiento y sistematización de datos, fomentando elaboración de redes conceptuales.
✓ Promover la autoevaluación y la coevaluación grupal de la tarea.

En el libro *Los contenidos de la Reforma*, (Coll y otros, 1992) los autores presentan un cuadro en el que clasifican las *estrategias cognitivas para el aprendizaje (ECA)*.

Tomaremos ejemplos a fin de facilitar la comprensión de este concepto (**Tabla 4**).

Tabla 4. Clasificación y significado de diversas ECAs

Estrategia de aprendizaje	Su significado práctico
Habilidades en la búsqueda de información	Como encontrar donde esta almacenada la información respecto a una materia, como hacer preguntas, como usar una biblioteca, etc.
Habilidades de asimilación, retención de la información	Como escuchar y estudiar para la comprensión, como recordar, como codificar y tomar representaciones, etc.



Habilidades organizativas	Como establecer prioridades, disponer de los recursos, como conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo, etc.
Habilidades inventivas y creativas	Como desarrollar una actitud inquisitiva, como razonar inductivamente, como generar ideas/ hipótesis/ predicciones/ utilizar analogías, etc.
Habilidades analíticas	Como desarrollar una actitud crítica, como razonar deductivamente, como evaluar ideas e hipótesis, etc.
Habilidades en la toma de decisiones	Como identificar alternativas, como hacer elecciones racionales, etc.
Habilidades de comunicación	Como expresar ideas oralmente y por escrito
Habilidades sociales	Como cooperar y obtener ayuda; como competir lealmente, etc.
Habilidades metacognitivas	Como seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado, como determinar si se comprende lo que se lee o escucha; como transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra, etc.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Ya sea por el fuerte valor expansivo de sus efectos o como dice **Díaz Barriga**, por ser el lugar de las inversiones o trastocamientos, que convierten problemas sociales en pedagógicos, los problemas metodológicos se tratan en ocasiones como problemas técnicos, reducidos a cuestiones instrumentales desgajadas de comprensión, convirtiendo en relaciones de poder las relaciones de saber en las aulas e instituciones educativas. La preocupación por dotar de rigurosidad a la evaluación, es imprescindible para el avance de la enseñanza. Son necesarias herramientas que proporcionen datos sobre los resultados obtenidos pero deben estar acompañados por la reflexión sobre las concepciones y criterios desde donde encaramos la evaluación y para qué lo hacemos. No son procesos neutrales y



responden a una direccionalidad, hay valores en disputa que se expresan en lo que consideramos adecuado o inadecuado omitiendo vínculos entre instrumentos, toma de decisiones e intencionalidad.

La evaluación manifiesta tensiones entre el control externo o la autonomía de nuestras instituciones, actos educativos y su entorno técnico, profesional, científico y social al que se debe. Como problema social responde a la construcción histórica del concepto mismo como a los entrecruzamientos contextuales que recibe. Esto permite analizarla desde una dimensión política, perspectiva psicológica y marco sociológico, así como también a partir de la forma en la que ha penetrado en ella el cientificismo (**Palou de Maté, 1998**).

En este trabajo se han contrastado varios tipos de prácticas evaluativas, donde disputa por un lado la evaluación como certificación de adquisición de un conocimiento impartido y por el otro la evaluación como un complejo proceso crítico y social que aporte a la transformación de nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje. A su vez, se proponen actividades participativas, utilización de ECAs que permitan la reflexión/modificación de las prácticas docentes.

Sabemos que nuestras formas habituales de hacer se corresponden con formas colectivas de pensar, “hábitos” que se han naturalizado ocultando su carácter histórico y político. Para lograr transformar de modo sustentable las formas de evaluación que aparecen como naturales se precisa revisar la cultura institucional en la que se insertan. Generar cambios de mentalidades, de prácticas, de asignaciones presupuestarias, de política educativa (redistribución de recursos, acciones de desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo interdisciplinario), son puntos de partida para estos procesos, que demandan también que sean documentados, difundidos, discutidos y reconocidos colectivamente. Son las instituciones las que han de abrir canales de reflexión interdisciplinaria para tomar conciencia de que la evaluación es parte del curriculum, que la función educativa del proceso de evaluar comienza por considerar particularidades discursivas de su campo de estudio, el poder epistémico del escribir y reescribir y los rasgos de los textos que también hemos de enseñar a elaborar. Con estos cambios, la cultura académica se volverá más justa, ya que empezaría a enseñar lo que con frecuencia evalúa y exige aprender por cuenta propia. En última instancia, las soluciones dependerán de una labor colectiva y de nuestros esfuerzos por institucionalizarla.



BIBLIOGRAFÍA:

- Alvarez Mendez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Barcelona.
- Ardoino, J.; Berger, G. (1988). *De una evaluación en migajas a una evaluación en actos*. Laigle, ANDSHA. París. (traducción de cátedra)
- Araujo, S. (2016). *Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo*. CEIP, No 1: *Miradas Interdisciplinarias*, Tandil, UNCPBA. pp 80-97.
- Camilioni, A.; Celman, S.; Litwin E.; Palou de Maté M., (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Bs. As., Paidós.
- Carlino, F. (1999). *La Evaluación Educacional. Historia, Problemas y Propuestas*. Bs. As. Aiqué.
- Carlino, P. (2004). *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*. Rev. Acción Pedagógica. Vol.18, No1.
- Celman, S. (2002). *Sujetos y Objetos de la Evaluación Universitaria*. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. UNRC.
- Coll, C. y otros. (1992) *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Ed. Santillana.
- Coscarelli, M.R. y Otros. (2003). *Ficha de Cátedra: Institución y Curriculum*. FH y CE, UNLP.
- Diaz Barriga, A. (1994) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Bs.As. Aiqué.
- Moreno Olivos, T. (2009). *La Evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones contradicciones y desafíos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 14 (41).
- Pierella, M. P; (2016). *Los Exámenes en el primer año de la Universidad*. Trayectorias Universitarias. Vol 2, Nro 2.
- Ros, M., Morandi, G. (2014). *Prácticas docentes y prácticas de Enseñanza en la Universidad*. Documento de Trabajo. Especialización en Docencia Universitaria.
- Sanchez Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales, Colombia.