

La evaluación en carreras científicas: del concepto a la concreción

CARMEN GLORIA NARVÁEZ C.
Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile

El concepto de evaluación

Enfrentar un proceso evaluativo siempre será un acto que implique arbitrariedad. Las evaluaciones en carreras universitarias, son parte importante del proceso de "formación profesional", máxime si se trata de carreras que tienen la impronta de formar profesionales competitivos.

Tal como lo presentan Osborne y Freyberg (1998), no sólo en la didáctica universitaria hay que convenir que es lo que el estudiante previamente concibe, para evitar que las lecciones sean percibidas como hechos aislados e inconexos del conocimiento previo. Para lograr un buen aprendizaje en ciencias es recomendable que los procesos de evaluación también estén integrados a la orgánica de la educación universitaria, esto es, que potencien el intelecto en sus funciones superiores.

Es conveniente conocer las posibles interpretaciones que tenga el término "evaluación", para evitar el riesgo de asumir que para todos, el concepto es el mismo. La propuesta de Casanova (1999, p. 60) presenta una definición dinámica de esta práctica tan común en el quehacer académico: "La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa progresivamente".

Desde el punto de vista operacional la evaluación pone en evidencia la racionalidad que se aplica a todas las prácticas docentes, y por ser tradicionalmente asociada a procesos terminales estaría siendo el acto culminante del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). El enfoque de objetivos conductuales (o basado en metas) propuesto por House (1994) puede ser el más usado en las prácticas docentes universitarias. Tiene una fuerte relación con el conductismo y el enfoque racionalista académico del currículo (Ferrada, 2001). La cuestión importante, en este caso, es si se cumplen o no los objetivos del programa y se "recaban pruebas para comprobar si se han alcanzado" (House, 1994).

En ciertas áreas del conocimiento se establecen esquemas de madurez, previos al aprendizaje, al considerar que determinadas evaluaciones pueden llegar a ser "dominadas por todos los alumnos". Con todo lo anterior, es muy común caer en algunas incoherencias de fondo.

Las contradicciones o incoherencias, largamente analizadas por Santos Guerra (1996) son expuestas a continuación agrupadas en tres grandes áreas, caracterizadas por las premisas subyacentes a los

enfoques evaluativos: las que tienen que ver con los destinatarios, aquellas que se refieren a los métodos de obtención de "resultados" o "datos" y las que tienen que ver con el evaluador propiamente tal:

- 1) DESTINATARIOS: En este caso siempre se trata de "hacer responsable" al estudiante por determinados resultados de la evaluación. Se desprende que no existe el hábito de la reflexión-acción ni la retroalimentación basada en la evidencia, en palabras de Santos Guerra: "se atribuye el fracaso a la mala preparación que traen los alumnos". Con esta práctica se enfatiza la responsabilidad absoluta del estudiante frente al acto evaluativo y con ello se victimiza al estudiante.
- 2) OBTENCIÓN DE LOS DATOS: Este aspecto se refiere preferentemente al tipo de instrumento, situación evaluativa empleada o fase del proceso E-A en que se aplica la evaluación. Por una parte se pregona la evaluación cualitativa, de niveles taxonómicos superiores del intelecto y con cierto grado de originalidad en la puesta en práctica, pero la realidad indica que se ha masificado lo que se conoce como evaluación sumativa, favoreciendo las evaluaciones que potencien las habilidades intelectuales más básicas y repitiendo las prácticas evaluativas, de forma casi mecánica, basadas en el paradigma cuantitativo.
- 3) ENTE EVALUADOR: Es común popularizar la idea de que en el proceso de E-A lo más importante es el proceso propiamente tal, que la evaluación es también procesal y por tanto no debe recaer en un sólo ente evaluador, que a la vez arbitra, toma las decisiones y se posesiona del único objetivo que se describe como paradójico, esto es, que el estudiante apruebe una determinada asignatura o un determinado ciclo de colegiatura, sin importar los posibles logros intermedios que haya obtenido, ni la relación de la experiencia adquirida con las conductas de entrada que poseía.

Entre la finalidad de la educación y la evaluación

No se debe olvidar que durante la formación universitaria el estudiante sigue sometido a las convenciones externas de éxito. Por ejemplo, al beneficiar como indicador de status la obtención de buenas calificaciones no está indicando si el estudiante ha conseguido las metas u objetivos propuestos por su facultad, que en el área científica siempre están asociados a la capacidad de generar conocimiento nuevo mediante la investigación autónoma, o cuando se expone la idea de desarrollar el espíritu crítico y por otro lado se utilizan instrumentos repetidos y carentes de contexto. Es difícil no preguntarse como se está potenciando los "niveles intelectuales superiores".

¿Qué se espera de la evaluación? Para evitar caer en aspectos técnicos puristas, sería conveniente que él o los evaluadores se preguntaran si las conductas de entrada de sus evaluados son todas iguales, si la evaluación responde a los objetivos declarados en el programa de asignaturas o si las diferencias encontradas en los indicadores de aprobación de un curso (las calificaciones) tienen que ver con la evaluación o con todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Un evaluador o equipo de evaluadores puede juzgar la pertinencia de una evaluación que se realiza en un período de tiempo que es igual para todos los estudiantes, aunque muchos aprendizajes

significativos tienen lugar en periodos prolongados de tiempo. Esto exige un concepto más bien ecológico, que debe tenerse en cuenta antes de planificar una evaluación, este es el concepto de “diversidad de estudiantes”, de allí pueden extrapolarse varias paradojas asociadas (los procesos arbitrarios, los procesos evaluativos individuales, etc.).

Para enfrentar estas paradojas o para saber qué hacer frente a ellas, se debe tomar conciencia de que se dan en la práctica docente universitaria, que es necesario crear una cultura dialógica que potencie el intercambio de ideas y la relación con los diversos estudiantes y propender hacia propuestas de mejoramiento que sean enfrentadas desde la reflexión - acción del propio docente.

Tres paradojas representativas de la formación de profesionales de las carreras científicas

A partir del texto de Santos Guerra (1996) se pueden analizar, por lo menos, tres incoherencias recurrentes en la evaluación universitaria:

“Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados”

En las carreras científicas, en particular, se hace mucho hincapié en el método científico como herramienta para el logro de resultados en la investigación. Esto resulta muy paradójico en términos de la evaluación, la que mayoritariamente no sigue ningún método, no considera un proceso asociado, ni implícita ni menos explícitamente, y se basa fundamentalmente en los resultados (sumativa). Las preguntas claves para entender esta anomalía pueden basarse en lo planteado por Casanova¹, la evaluación indica “qué pasó”, pero no dice “por qué pasó”. No hay una auto evaluación desde el proceso de E-A.

Las causas de esto pueden estar en la deficiente preparación didáctica que presentan los docentes universitarios, pero no es menos cierto que a veces la intuición o la empatía tienen más que ver con los logros que las herramientas técnicas usadas.

“La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas”

Desde la propia experiencia docente se puede visualizar cómo es que por razones económicas o de cualquier otra índole, se repiten incansablemente las evaluaciones tipo “plantilla”, que pueden ser modificadas levemente de un año a otro y su corrección la puede emprender un estudiante ayudante u otra persona sin la más mínima formación disciplinar o pedagógica. Son comunes las pruebas de verdadero y falso, aún en cursos superiores donde se supone que el estudiante ha sido capaz de ciertos logros interdisciplinarios que le permitirían enfrentar una evaluación más elaborada en su fondo. También se observa el “banco de pruebas” que no es un banco de preguntas a las cuales recurrir, sino un molde de

¹ Al presentar sus conceptos, tipologías y objetivos en *Manual de Evaluación Educativa*, 1999.

pruebas antiguas a las cuales se recurre en situación de evaluación, a veces se repiten hasta los mismos errores tipográficos de años anteriores.

En general, las funciones intelectuales más usadas por los estudiantes son las de memorización y aprendizaje de algoritmos, con algunos asomos de comprensión, pero hasta ellos resienten el uso de instrumentos evaluativos que potencien más las funciones superiores, esto expresado en la constante disociación teórico-práctica, que no establece nexos evidentes entre una situación en abstracto y su utilidad en lo concreto, como si la comprensión de un concepto no fuera la base para la aplicación en situaciones específicas.

“Aunque la universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad”

“La búsqueda de la verdad” puede ser la frase que caracteriza las carreras de ciencias y en esa búsqueda, la objetividad y el rigor en la toma de datos deben ser contemplados durante todo el proceso. Si esto se lleva al plano de la evaluación encontramos grandes incoherencias, como las dadas por la componente emocional y valórica de la evaluación. Si un docente es catedrático de una disciplina, enfrentará esa disciplina desde su propia valoración hacia ella, la transmitirá a sus estudiantes y esperará que las respuestas estén dadas en el mismo marco referencial. ¿Qué tiene esto de objetivo y riguroso? Puede ser que se confunda la parcialidad de su visión con la objetividad que debería tener el acto evaluativo.

¿Qué cuestionamientos hay sobre las posibles interpretaciones que tenga una verdad científica desde otras disciplinas? Prácticamente ninguno, y esto se enlaza a otras paradojas que tienen que ver con la arbitrariedad y la calificación, ya que los instrumentos de evaluación usados (pruebas escritas en su mayoría) y los estereotipos de evaluación, promueven un tipo de “respuesta” universal que calce con la lógica, el estado de ánimo y la formación del evaluador.

Esto se hace más evidente al comprobar que pocas veces se utiliza una pauta de evaluación que integre al evaluado en el proceso, que indique lo que se espera de él y que mencione los indicadores y su valor en la situación evaluativa.

Para los casos seleccionados se sugieren posibles soluciones universales, que tienden a coincidir en lo referente a los siguientes aspectos:

- Debe hacerse una reflexión constante sobre el proceso evaluativo, sin divorciarlo del proceso de E-A. Es conveniente considerar las conductas de entrada de los estudiantes y valorizar su diversidad y evitar la injusticia y/o arbitrariedad extrema, considerando que no sólo el docente es el encargado del proceso, sino también el estudiante, en un rol participativo en su propio aprendizaje (ej., introducir la co y auto evaluación).
- Al delimitar previamente *qué se espera* y qué se ofrece para lograrlo, la evaluación no cae en incoherencias (ej., si se declara alcanzar el *conocimiento* de algo, es válido hacer evaluaciones de selección múltiple muy básicas y no es una incoherencia).
- Si se fomenta el aprendizaje como algo que beneficia más el “ser” que al “parecer” la evaluación de proceso toma relevancia y los resultados finales son secundarios ya que representan el “parecer”.

Estas contradicciones tienen que ver tanto con el evaluador como con quien es evaluado, siendo éste último el que menos protagonismo tiene en el proceso.

Surgen también algunos cuestionamientos sobre la formación pedagógica de los docentes universitarios y las prácticas habituales de quienes hacen docencia sin tener formación pedagógica. Este es un punto de no retorno para algunas especialidades, como son las del área científica, pero está en el individuo el plantearse qué grado de importancia tiene su visión parcelada de la realidad frente a los posibles enfoques que pueda presentar otra disciplina complementaria a su formación profesional.

Bibliografía

- CASANOVA, M. A. (1999): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.
- FERRADA, D. (2001): *Perspectivas y enfoques curriculares*. Concepción, Documento Facultad Educación, UCSC.
- HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- OSBORNE, R., y FREYBERG, P. (1998): *El aprendizaje de las ciencias: influencia de las "ideas previas" de los alumnos*. Madrid, Narcea, 3.ª ed.
- SANTOS GUERRA, M. (1996): *Evaluación educativa*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI