

# ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas?

## Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación

Fancy Inés CASTRO RUBILAR\*



Detalle obra "Sin título 3"  
Griselda Carassay

### Resumen

En la realidad cambiante que ha impactado a la universidad contemporánea, reflexionamos acerca de las necesarias transformaciones que deben ocurrir en la formación profesional y, particularmente, en la práctica evaluativa. Entre los desafíos que se plantean está la necesidad de identificar al "nuevo tipo de estudiante" que ingresa a la educación superior y los nuevos paradigmas que subyacen en las transformaciones educativas. Los desafíos están dirigidos a reconceptualizar procesos, a visualizar al estudiante como sujeto de significados y, por sobretodo, explorar nuevos métodos que permitan configurar una evaluación motivadora y productiva. Ésta deberá considerar los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, pues ello es crucial en el proceso de aprendizaje.

**Palabras claves:** Universidad, evaluación, cambio, aprendizaje, desafíos.

**Why should change the universities assessment practices? Towards the recognition of the subject of assessment's voice**

### Abstract

In the changing reality that has impacted the contemporary university, we reflected upon the necessary changes that must occur in professional training, particularly, in the assessment practice. Among the challenges stated, the need to identify the new type of student entering higher education and the new paradigms underlying educational changes are considered. The challenges are directed to reconceptualize processes regarding the student as a subject of meaning and above all, to explore new methods to plan a motivating and productive assessment. They must consider students' knowledge, skills and abilities as crucial elements in the learning process.

**Key words:** University, assessment, change, learning, challenges.

La Universidad, como el conjunto de la sociedad, está viviendo muchas y variadas transformaciones que provienen, principalmente, del entorno. Entre las nuevas realidades y desafíos que enfrenta la universidad contemporánea es la sociedad del conocimiento, que la sitúa en un nuevo rol. Paradójicamente, la universidad, que hasta ayer era identificada como la máxima impulsora de los cambios, del avance y el desarrollo de la sociedad, por medio del dominio casi exclusivo de la investigación científica y del conocimiento; hoy, los cambios muchas veces llegan a sus puertas. Las universidades, se sitúan, en consecuencia, en un contexto tremendamente vertiginoso, que las convoca a asumir los desafíos que surgen de un mundo globalizado con predominio fuerte de la internacionalización de la cultura.

La formación profesional se convierte en un reto importante para la educación superior; y más aún las formas, los métodos, las vías para conducir y lograr los objetivos de manera pertinente. Los profesores y estudiantes deben explorar nuevos medios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales, a su vez, revolucionarán los paradigmas de formación.

\* Doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educativa por la Universidad de Valladolid, España. Docente de Pre y Posgrado. Jefe Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo.

Universidad del Bío-Bío, Chile  
Tel. (56) (42) 25 3115 / (56) (42) 32 0557

fcastro@ubiobio.cl

## Un nuevo tipo de estudiante

Esta realidad cambiante ha impactado muchos de los espacios de acción de la universidad, sin embargo, el más notable e inesperado cambio se ha producido en el sujeto que hoy ingresa a la educación superior. Hoy se habla del “tipo de estudiante”, en un intento por definirlo, pues no es fácil identificarlo con los y las jóvenes de las generaciones de las décadas pasadas.

De acuerdo con esta realidad, la docencia en la universidad se ve desafiada a revisar los paradigmas educativos sobre los cuales se sustenta su práctica educativa y, particularmente, la evaluación. La diversidad y especificidad del sujeto que aprende en la universidad de hoy, es también el sujeto de la evaluación.

## Desafíos para la evaluación

En este nuevo escenario educativo, surge la necesidad de ubicarse en los cambios paradigmáticos de la evaluación, lo que implica, entre otras, considerarla como una función relevante del currículum de formación, que debe ser coherente con la concepción curricular a la cual se adscribe. La evaluación debe considerar al sujeto que participa del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, al estudiante como sujeto de significados y no sólo como sujeto aprendiente.

La evaluación está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la evaluación es una acción continua y consustancial. En este triángulo pedagógico, la evaluación debe ser analizada y reflexionada en relación con la innovación y con el uso estratégico en el aprendizaje, entre otros.

La realidad de muchos estudiantes indica que al momento de enfrentar la evaluación la ven como un hecho punitivo y misterioso, en parte, porque tradicionalmente ha prevalecido la idea de que la evaluación es sólo calificación, un episodio, que ocurre en un momento determinado y distinto al proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, la evaluación desde una perspectiva más integral, entendida como parte del proceso de aprender y de enseñar, beneficia a los estudiantes y a los profesores. A los estudiantes, porque cuando la evaluación se realiza correctamente, según propone Brown, (2007: 25), puede ser motivadora y productiva, ya que ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o necesitan hacer algo más. Asimismo, a los docentes les permite

conocer mejor su tarea y les proporciona los indicadores de actuación.

Por el contrario, cuando la evaluación no está diseñada para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, para generar desafíos cognitivos importantes ni para hacer avanzar al sujeto en la construcción de sus conocimientos, ésta se vuelve tediosa y sin significado y muchas veces es obstaculizadora de buenos y relevantes aprendizajes. Es entonces cuando tiene más sentido la afirmación que hace (Boud, 1994) “los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación”.

En una sucesión de relatos acerca de experiencias educativas, generalmente, termina siendo la evaluación un factor que marca a los sujetos negativamente. Los sentimientos que afloran son de injusticia, de falta de comprensión, de guardar muchas dudas acerca de qué fue lo que consideraron al emitir un juicio sobre una tarea, o qué se quiso medir en un determinado examen. Estas y muchas otras dudas e incertidumbres son las que significan los correlatos evaluativos, en cualquiera de sus niveles, lo que evidencia un agotamiento de los métodos tradicionales que se emplean para evaluar a los estudiantes, porque no son suficientemente buenos para conseguir lo que se desea conocer acerca del avance efectivo de los aprendizajes en sus procesos formativos.

En efecto, una buena evaluación de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes es crucial en el proceso de aprendizaje, señala Brown (2007:24). La correspondencia necesaria entre evaluación y aprendizaje es asumida, desde la literatura especializada y desde el propio avance de la disciplina, no obstante, que ello aún no sea común en la práctica pedagógica. Se necesita, en efecto, pensar radicalmente en las estrategias de evaluación para enfrentar las condiciones cambiantes en la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional. Estos cambios comienzan por la adaptación del currículum a las instituciones, pero por sobre todo superar la cultura académica que sustituye a la experiencia, de manera muchas veces impositiva.

## Ausencia de la voz del estudiante en la cultura académica

En este contexto se hace presente la necesidad de dar término a la ausencia de la voz del estudiante, en el sistema educativo en general. Éste

debe transitar de una narrativa parcial, postulada por quienes reconocen que el protagonismo del profesorado es el que acaba por imponer su visión, sus intereses y expectativas, a una narrativa que incluya la visión, intereses y necesidades del estudiante, en una institución que no sólo funcione acorde a los intereses globales.

A este respecto, señala Martínez Rodríguez (1999:42-43), dirigir la mirada y la atención al estudiantado no debe considerarse como sesgo, pues justamente es el sector más desconocido. En este sentido, este autor emplea dos metáforas, que ilustran una suerte de negación del sujeto que aprende:

- Invisibilidad del estudiantado como una actitud permanente de dejar de reconocer la presencia física y espacial del grupo de estudiantes concretos y singulares cuya heterogeneidad y variedad es olvidada por otras voces que los descontextualizan.
- La negación de la voz se da conjuntamente a la negación del movimiento. En nombre del orden se invisibiliza al estudiante y se le calla.

El problema es que se desconoce lo que piensa y dice el estudiante como consecuencia que no se le escucha y, en vez de solucionar este problema endémico, se procura establecer estrategias pedagógicas que eviten que se oiga hablar al estudiantado y, en lo posible, éste siempre converja con el pensamiento del profesor.

Las posibilidades de divergencia son consideradas como antagónicas, sin embargo, Gussin (1986), pensaba que el acto de enseñar consiste en la búsqueda del punto de vista del estudiante a la vez que admite el peligro de la existencia de actitudes ocultas del profesorado.

No cabe duda, que lo que subyace a la base de la práctica docente universitaria está la ruptura entre el mundo de los enseñantes y de los enseñados. Pues, la existencia de desigualdades, afecta a los objetivos básicos de cualquier institución educativa, cuyo modelo educativo deberá tener como pretensión fundamental formar individuos para desarrollar la práctica democrática, que colabore en la disminución de tales desigualdades (Martínez, 1999:112).

La política de participación del estudiantado es un conjunto de procedimientos,

comportamientos y formas de distribución del poder que se adoptan con los estudiantes y que defienden una distribución del poder del grupo y una organización que mantiene una forma de autoridad específica (Martínez, 1999:113-114). En esta disquisición, se distinguen dos modelos, señalados por este autor, que definen supuestos distintos de entender estas presencias:

1. El modelo elitista, considera que el bien del estudiantado depende de la capacidad de los profesores para conducir los grupos de las y los estudiantes; los estudiantes son intrínsecamente incompetentes; insistencia en la desigualdad de aptitudes de los estudiantes; importan los resultados; le interés general lo es cuando coincide con el de las élites, entre otros.
2. El modelo alternativo de participación democrática no elitista, debiera defender auto-desarrollo del estudiante. Algunos supuestos: Los valores de un estudiante no son válidos para todos; se debe pretender la máxima utilización de las capacidades individuales de cada estudiante; importan los resultados pero



“Sin título 3”, tinta sobre papel  
Griselda Carassay

también los procesos por los que llegan a ellos; si no participan los estudiantes no hay interés público; la toma de decisiones afecta significativamente a los valores sociales y todos participan de forma activa en todo lo que les concierne.

Este último modelo, principalmente, instala la posibilidad de una nueva cultura académica que desafía a repensar la práctica docente en la universidad, trayendo como consecuencia la inclusión y el desarrollo integral del sujeto, en proceso de formación.

La evaluación, como se ha señalado, es un componente pedagógico clave para hacer visible las transformaciones de la docencia, se sitúa en el mismo acto de aprender, pues ofrece información relevante para mejorar y potenciar procesos formativos. En este mismo sentido, se sostiene por parte de Sanmartí (2007:19) que “la evaluación es el motor del aprendizaje”, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende.

Es la práctica evaluativa la que determina, en muchos casos, la forma de aprender. Por tanto, no es sorprendente encontrar a un estudiante indagando a otro acerca de cómo evalúa el docente, que ha cursado la asignatura anteriormente, de modo de estudiar y prepararse en esa dirección.

En efecto, señala Sanmartí (2007:22):

*“la idea de que los alumnos tienen de lo que han de aprender no depende tanto de lo que el profesorado les dice, sino de lo que éste tiene realmente en cuenta al momento de evaluar, y con relación a ello adaptan su forma de aprender”.*

De modo que la necesidad de repensar la evaluación, comporta, la tarea de repensar la enseñanza en estricta alianza con la evaluación. Pues para favorecer que los estudiantes avancen hay que afrontar un doble reto: seleccionar los contenidos que sean más pertinentes y relevantes, y aplicar una evaluación que sea útil para el profesor en su actuación docente, efectiva para el estudiante en su aprendizaje y orientadora para ambos en sus actuaciones. Es así como ya Perronoud, en 1993, señalaba esta implicancia, cuando sostenía:

*“El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de activida-*

*des que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas”* (Perronoud, 1993).

El proceso de aprender conlleva, básicamente, superar obstáculos y errores. Las estrategias y métodos de evaluación aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una extraordinaria repercusión en los resultados de dichos procesos. Es así, como cada vez es más reconocido que el “El error es útil” y ya no se estigmatiza, por el contrario, se recomienda estimular su expresión, que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación. En la medida que el estudiante es capaz de hacer consciente su proceso de aprendizaje, reconocer sus avances y errores, le hacen ser un sujeto con más capacidad de autorregulación y con mayor autonomía. Es decir, un protagonista de sus aprendizajes.

### **En consecuencia, ¿qué se entiende por evaluar?**

El concepto de evaluación, al igual que el de curriculum, es un concepto polisémico, que responde a finalidades diversas. No obstante, se puede identificar como un proceso caracterizado por:

- Recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no.
- Analizar esa información y emitir juicio sobre ella.
- Tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

Las decisiones derivadas de la evaluación se relacionan con dos tipos de finalidades: de carácter social (evaluación sumativa) y de carácter pedagógico (evaluación formativa). En relación con esta última finalidad de la evaluación, cabe señalar, que frente a la evaluación formativa tradicional se sitúan la evaluación formadora en la que la función del profesorado se debería centrar en compartir con los estudiantes el proceso evaluativo, porque está comprobado, señala Sanmartí (2007:193), que sólo el propio estudiante puede corregir sus errores, dándose cuenta de por qué se equivoca, tomando decisiones de cambio adecuadas.

Es, por tanto, importante que los estudiantes aprendan a autoevaluarse para juzgar sus propios errores, pero sobretodo se apropien de los objeti-



“El niño”, dibujo Santiago Rodríguez

vos de aprendizajes, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas.

En este proceso de definir las claves de una buena evaluación, en la perspectiva de lograr mejores aprendizajes, Sanmartí, (2007), señaló diez ideas, coincidiendo plenamente con muchas de las reflexiones que se vienen desarrollando en el avance de la disciplina evaluativa. Entre algunas, que se distinguen está la entender que la función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante. A pesar, de lo negativa que se establezca, este autor señala que no se puede obviar, pues sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se ha tenido en cuenta la realización de un proceso de aprendizaje consciente y comprometido, que evite el fracaso que trae consigo diversas consecuencias. Así lo hace ver el autor cuando señala:

*“Esta evaluación sólo debería plantearse cuando hay ciertas posibilidades de éxito. Ir al fracaso a sabiendas tiene consecuencias emocionales importantes que es absurdo acarrear. Lo razonable es que un estudiante se someta a una evaluación de este tipo cuando considere que está preparado”* (2007:81).

Definitivamente, la práctica de ir a “probar suerte”, tiene poco sentido para el aprendizaje, por el contrario se instala una cultura de la im-

provisación que hace pensar que la evaluación es un acertijo.

A pesar que la evaluación calificadora y seleccionadora contiene elementos claves como es poner a prueba y constatar resultados, no puede considerarse como la única forma de entender la evaluación. Más aún cuando la evaluación es sólo calificadora no motiva, por cuanto:

*“En general, ni la evaluación en si misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos”* (Sanmartí, 2007: 91).

El éxito de la evaluación es muy motivante para seguir aprendiendo, por el contrario, los profesores estiman que al evaluar bien a sus estudiantes éstos se va a confiar y van a comprometerse menos con la disciplina y por ello establecen las escalas más rígidas que puedan emplear para transmitir rigor. A su vez, el estudiante puede asumir la conducta que señalan los docentes o sentir que pueden seguir avanzando y creciendo y, por tanto, motivarse más por aprender.

## Un enfoque sistemático del cambio

Frente al profundo desafío de cambiar o innovar la evaluación, Perronoud (2008: 193) señalaba que para cambiar las prácticas en el sentido de una evaluación más formativa, menos selec-

tiva, es posible que se deba cambiar o transformar la institución formadora, pues la evaluación está en el núcleo del sistema didáctico y del sistema de enseñanza. Pues, al comprender que es suficiente tirar el hilo de la evaluación para que toda la madeja pedagógica se devane, aparece el imperativo: ¡No toquen mi evaluación!. Una evolución de las prácticas en el sentido de una evaluación formativa, ayuda al estudiante a aprender y al profesor a enseñar.

En el desarrollo y avance de la evaluación emergen diversos modelos que buscan dar respuesta a la necesidad de configurar un nuevo modo de aprehender la evaluación como un constructo que se reconstruye y reconceptualiza en una relación permanentemente dialógica entre la teoría y la práctica. Que irrumpe como constituyente del proceso de enseñanza y aprendizaje, que busca focalizarse en el sujeto que aprende, con sus significados y comprensiones. Entre algunas está la denominada evaluación comprensiva:

*“La evaluación comprensiva es basada en criterios e interpretativa, al mismo tiempo, aunque generalmente, presta mayor atención a la observación interpretativa que a la medición criteria”* (Stake, 2006:142).

La evaluación comprensiva constituye una perspectiva general dentro de la búsqueda de la calidad y de la representación de la misma en un programa. Es más una actitud que receta. Sea cual sea el rol o diseño de la evaluación, ésta siempre puede hacerse más o menos comprensiva.

A este respecto, Stake (2006:141), señalaba que:

*“Ser comprensivo o comprensiva significa guiarse por la experiencia de estar personalmente, allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores”.*

Una de las condiciones que hacen posible la aplicación de una evaluación comprensiva es, también, la necesaria diversificación de los instrumentos de evaluación, dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado. No todos los estudiantes, tiene las mismas aptitudes para responder un determinado y único tipo de procedimiento o instrumen-

to de evaluación, por cuanto, es de justicia presentarle variadas oportunidades para demostrar su aprendizaje.

Finalmente, se puede sostener que evaluar se constituye en una condición necesaria para mejorar la enseñanza, pues proporciona información que permite juzgar la calidad del curriculum aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta.

La sociedad demanda de la evaluación la capacidad de establecer si un estudiante es o no competente en el contexto de la práctica de su profesión, por tanto, la universidad debería repensar su práctica docente en virtud de estas demandas y del sujeto de la evaluación. Esto implica revisar de manera consciente los problemas de la práctica evaluativa, pues es común que a los estudiantes se les encargue gran cantidad de trabajo, el que resulta ser poco realista y manejable, lo que conlleva a finalmente al no cumplimiento de los objetivos del proceso formador.

## Bibliografía

- BROWN, S. y GLASNER, A. (edit.) (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España, Narcea ediciones.
- CASTRO, F., CORREA, M. E. y LIRA, H. (2006). *Curriculum y Evaluación Educación. Aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula*. Concepción, Chile, Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- GARCIA, R. J.M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación*. (Guía práctica para educadores). Madrid, Editorial Síntesis.
- MARTÍNEZ, R. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, Editorial La Muralla.
- PERRENOUD, P. (1993). “Touche pas à mon évaluation”, 16 (1-2), pp. 107-132.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, Graó.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.

Fecha de recepción: 01/02/2010  
 Primera evaluación: 15/02/2010  
 Segunda evaluación: 26/02/2010  
 Fecha de aceptación: 26/02/2010