

▶ ARAUJO, Sonia. "Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo". *Ítems del CIEP*. Número I: "Miradas interdisciplinarias", Tandil: UNCPBA, 2016. ISSN 2545-7373 pp. 81- 98, <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/about>

Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo

Sonia Marcela Araujo*

Recibido: 22/10/2016

Aceptado: 24/11/2016

Resumen

El trabajo expone seis principios que procuran contribuir a revisar las prácticas de evaluación dentro de las aulas universitarias. El texto presenta un enfoque de carácter general que no profundiza en la especificidad de los contenidos de aprendizaje que se han de evaluar y pretende superar la perspectiva instrumental centrada en brindar respuestas a la pregunta en torno a cómo evaluar. Se plantea el carácter polisémico de la evaluación; la relación entre convicciones personales, enfoques de enseñanza y evaluación; el rol de la evaluación y la acreditación en el ingreso, la permanencia y la graduación universitaria; los criterios a considerar en la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación; el papel de las condiciones institucionales en las posibilidades de cambio de las propuestas evaluativas; y las dificultades de la evaluación y la acreditación para resolver la incertidumbre que atraviesa la enseñanza.

Palabras clave: Universidad - Evaluación – Acreditación- Enseñanza – Aprendizaje

Evaluation of learning at the University. Principles to encourage it

Abstract

The paper exposes six principles that seek to contribute to reviewing evaluation practices in university classrooms. The text presents a general approach that does not delve into the specificity of the learning content to be evaluated and aims to overcome the instrumental perspective focused on providing answer to the question about how to evaluate. Raises the polysemic nature of evaluation; the relationship between personal convictions, teaching and assessment approaches, the role of evaluation and accreditation in the entry, stay and university graduation; the criteria to be considered in the selection of the techniques and instruments of evaluation; the role of institutional conditions in the possibilities of changing the evaluative proposals; and the difficulties of evaluation and accreditation to resolve the uncertainty that crosses the teaching.

Key words: University - Assessment - Accreditation – Teaching - Learning

* Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. E mail saraujo@fch.unicen.edu.ar.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es una práctica compleja alrededor de la cual se suscitan y entretienen dudas, incertidumbres, temores, dificultades y preguntas en buena parte del profesorado universitario. La complejidad de las prácticas evaluadoras se asienta en varias razones: en primer lugar, la dificultad para lograr evidencias que, con cierta fidelidad, permitan dar cuenta de los cambios o las modificaciones implicados en todo proceso de aprendizaje; en segundo término, la evaluación es una práctica condicionada social, institucional e individualmente por representaciones sociales, reglamentaciones y creencias que suelen constituirse en poderosos instrumentos que frenan el cambio en las aulas; finalmente, como evaluar significa valorar, apreciar o justipreciar, las prácticas de evaluación están atravesadas por los problemas de justicia y equidad propios de los actos en los que se emiten juicios de valor sobre actos o cualidades de las personas.

Este trabajo tiene como propósito exponer seis ejes de análisis que, a modo de principios, procuran brindar un marco reflexivo y orientador a las prácticas de evaluación dentro de las aulas universitarias. Se intenta que colaboren en la incorporación de cambios en el modo de plantear la evaluación, o bien, aporten fundamentos a las acciones de carácter más espontáneo e intuitivo que tienen como base el conocimiento que los profesores adquieren en su práctica cotidiana, y que contribuye a los propósitos formativos que guían la enseñanza de los estudiantes en campos disciplinares específicos.

Cabe destacar que, en la actualidad, la evaluación en la universidad abarca un conjunto amplio de prácticas por cuanto se evalúan instituciones, carreras de grado y posgrado, docentes, amplitud que requiere un análisis particularizado que no será objeto de este trabajo. El planteamiento se enmarca en la observación de problemáticas evidenciadas por los estudiantes de profesorado universitario pertenecientes a diferentes campos disciplinares durante procesos de formación para el ejercicio de la docencia, cuando piensan, planifican y llevan a cabo la evaluación, así como en entrevistas realizadas en proyectos de investigación. Se trata de un conjunto de creencias y modos de actuación persistentes que suelen obturar las posibilidades de innovación en las aulas. En este caso el concepto de innovación se refiere a aquellas acciones que pretenden modificar las denominadas prácticas tradicionales o tecnocráticas que, en el campo de la evaluación, tienen una significación reduccionista y se expresan fundamentalmente a través de la toma de exámenes y de la aplicación de pruebas objetivas.

Asimismo, se presenta la cuestión de la evaluación de un modo general, esto es, sin profundizar la particularidad de las culturas de enseñanza de las disciplinas universitarias aunque se planteará la presencia de afinidades entre los enfoques de evaluación con ciertas particularidades de las mismas. También busca colocar la pregunta persistente en el profesorado universitario referida a “cómo evaluar” en una serie de planteamientos de carácter conceptual que resulta necesario atender antes de pensar en las técnicas e instrumentos de evaluación.

Principios para pensar y desarrollar la evaluación en las aulas universitarias

La evaluación de los aprendizajes en el campo de la didáctica ha sido objeto de un discurso crítico que ha permitido sacar a la luz una serie de cuestiones escasamente reflexionadas por el profesorado universitario. Nos referimos al reconocimiento de diversos enfoques, a la presencia explícita o implícita de una concepción de enseñanza y aprendizaje en los modos de realizarla, a la existencia de una diversidad de técnicas e instrumentos capaces de ser utilizados según el objeto evaluado, a la relación de las calificaciones con la sociedad más amplia en términos de sus vinculaciones con la inserción socioeconómica, laboral y cultural de los sujetos. En este sentido, una primera dificultad en las aproximaciones conceptuales en torno a la evaluación, es afrontar el desafío de esbozar ideas novedosas y significativas para la práctica, por cuanto parece que sobre este tema todo ha sido dicho.

Sin embargo, aunque en la literatura abunden proposiciones para superar enfoques tradicionales o tecnocráticos e introducir prácticas innovadoras en las aulas, el problema central es la distancia, aún presente, entre esas ideas y lo que efectivamente sucede en las clases. En efecto, como se señalaba, en la universidad suele ser una práctica habitual apelar a modos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de un curso, muchos de ellos o la mayoría, experimentados como alumno de esa misma asignatura o espacio curricular durante la formación universitaria, sin preguntarse sobre las posibilidades de llevarla a cabo de un modo diferente.

La introducción de cambios en la enseñanza en general, y en la evaluación en particular, no es una tarea sencilla. Fundamentalmente porque esta última está atravesada por una serie de problemáticas que resulta necesario atender. Y, en esta búsqueda de alternativas, en contraposición al enfoque lineal y racionalista de planificación de la acción, se entiende que la perspectiva práctica y deliberativa, es la más apropiada para encarar los problemas del currículum, la enseñanza y también de la evaluación.

La noción de “principios” que aquí se propone es utilizada por Stenhouse (1984) quien, en su planteamiento del “modelo de proceso”, considera principios de procedimiento para el desarrollo del currículum en lugar de la definición de objetivos claros, precisos y observables propios de la racionalidad técnica. Para Stenhouse los principios de procedimiento fueron concebidos como principios de enseñanza, definidores del fin educativo en cuanto expresión de la dimensión ética de la práctica educativa, y como criterios para la actuación y la toma de decisiones educativas. El valor de los principios de enseñanza, y en este caso de los principios de evaluación, es que se configuran como marcos de actuación con capacidad para articular dimensiones éticas (fines), teóricas y procedimentales en escenarios específicos. En este sentido, no son reglas para la acción ni ideas para ser aplicadas en las aulas; por el contrario, su significación se asienta en que pretenden contribuir a las acciones deliberativas de los profesores en situaciones singulares de enseñanza.

A continuación se exponen y fundamentan los principios para la acción en un intento por dar respuesta a diferentes cuestiones referidas: a la noción de evaluación y su relación con el modo de desarrollarla; a la necesidad de visualizar esta práctica en su articulación con una concepción de la enseñanza; a las dimensiones teóricas y axiológicas involucradas en la elección de las técnicas de evaluación; a la importancia del contexto institucional para la incorporación de cambios en las aulas; y a la vinculación entre el concepto de incertidumbre en la enseñanza y el concepto de evaluación de los aprendizajes.

Clarificar el concepto de evaluación

El primer tema que se presenta es producto de la respuesta a la pregunta, ¿Qué es evaluar? ¿Qué se entiende por evaluación?

Primer principio: No hay una noción unívoca de evaluación a pesar de que su naturalización hace pensar que existe acuerdo respecto de sus propósitos y maneras de realizarla.

La evaluación es una de las prácticas menos estudiadas durante la formación inicial del profesorado, motivo por el cual se naturaliza en el sentido de que no se piensa que podría ser de un modo distinto al que habitualmente se lleva a cabo. En el ejercicio de la docencia, las prácticas de evaluación están permeadas por las experiencias vivenciadas como estudiante a lo largo de la escolaridad y, en el caso de la universidad, por las evaluaciones a las que se ha estado expuesto como estudiante universitario en el particular campo académico y profesional de formación. Asimismo, evaluar suele ser

sinónimo de “examinar” o “tomar exámenes” en distintos momentos de la enseñanza para el control del aprendizaje de determinados contenidos disciplinarios, producto de la fuerza de la inercia que posee la toma de exámenes parciales y finales por la que deben pasar los estudiantes para graduarse de una carrera universitaria.

Sin embargo, como suele ocurrir en la mayoría de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, en el ámbito de la didáctica el concepto de evaluación es complejo y está sujeto a múltiples interpretaciones teóricas, metodológicas y axiológicas. En tal sentido, y a pesar de que se trata de una práctica añeja y extendida en los sistemas educativos, es un concepto polisémico, lo cual obedece a su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la relación de las instituciones educativas con la sociedad más amplia. La evaluación es un invento, una convención o un constructo social susceptible de cambio, aunque su naturalización, como se dijo, haga pensar que existe consenso respecto de los objetivos, su utilización y sus funciones (Álvarez Méndez, 2000; Angulo Rasco, 1995; Araujo, 2006; entre otros).

Según Angulo Rasco (1995) la evaluación tiene una variedad de acepciones que obedece a razones políticas más que lingüísticas. La evaluación está legitimada como práctica social, desligada de los determinantes sociales, históricos, políticos y epistemológicos que conforman un modo característico de concebirla. En esta misma línea de análisis Álvarez Méndez (1995) expresa:

“La evaluación educativa, y los conceptos que la van definiendo (rendimiento, calificación, acreditación...) es un constructo social y, por tanto, un invento, una convención susceptible de cambio, al que se le dan usos ideológicos y políticos confundidos con los usos educativos. Se crea la ilusión del consenso social respecto a los objetivos, los usos y las funciones de la evaluación, hasta el punto de que el mismo consenso nos hace pensar y ver que la evaluación no puede ser de otro modo [...] Como tal constructo, viene a imponer un cierto carácter disciplinar, digamos, respecto a los miembros de la comunidad educativa, estableciendo entre sus miembros una entente cordiale de velado entendimiento, más debida a la conveniencia y a la fuerza de la inercia que produce lo consuetudinario que a una voluntad y a unos intereses definidos de dejar las cosas

como están. Esto lleva a una actitud inmovilista y conservadora en las formas de evaluar.” (Álvarez Méndez, 1995: 174)

En la actualidad existe acuerdo en reconocer la existencia de un campo de conocimiento o disciplina sobre la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; House, 1994; Barbier, 1993; Araujo, 2006), situación que obliga a introducir precisiones para la fundamentación de las prácticas evaluadoras. Así, inicialmente resulta imprescindible ampliar el concepto de evaluación y diferenciarlo de otros que forman parte del mismo campo semántico -medir, controlar, calificar o asignar notas, examinar, corregir, clasificar, certificar, aplicar test- aunque no lo sustituyen (Álvarez Méndez, 2001). A pesar de que existe un solo término para referirse a un conjunto de prácticas, la evaluación es un proceso amplio y complejo que ha de contribuir a varios propósitos. En primer lugar, ha de brindar información a docentes y estudiantes para tomar decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza que llevan a cabo los docentes y sobre las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes. En segundo término, la evaluación abarca el proceso de enseñanza de los docentes en su relación con la variedad y multiplicidad de efectos que genera, así como la reflexión en torno a la coherencia entre las creencias personales y las prácticas evaluadoras. En tercer lugar, la evaluación tiene que suministrar información sobre los avances y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, lo cual involucra la evaluación del proceso de enseñanza de los docentes y del proceso de aprendizaje de los alumnos. Finalmente, ha de colaborar con la acreditación, esto es, ayudar en la certificación de los productos o resultados del aprendizaje, vinculada con las instancias o momentos de promoción de los estudiantes a lo largo de un curso.

En el marco de las funciones anteriores es importante diferenciar evaluación de acreditación (Díaz Barriga, 1985) o también evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación recapituladora (Davini, 2008). La distinción efectuada por Díaz Barriga resulta interesante por cuanto el concepto de evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que éste se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. Esta noción incluye la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa, la primera en el momento inicial de la enseñanza y la segunda durante dicho proceso, planteadas por Davini. La acreditación, en cambio, está referida a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que

reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. La previsión de las evidencias de estos resultados implica establecer los criterios con los que estas evidencias del aprender -trabajos escritos, presentaciones orales, monografías, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, dramatizaciones, portafolios, obras artísticas, etc.- se mostrarán, las etapas y sus formas de desarrollo durante el proceso de enseñanza. En este caso se está ante la denominada evaluación recapituladora que, según Davini, está referida a los logros de los alumnos, que hacia el final valora productos y procesos.

No obstante, el valor que adquiere la distinción conceptual entre evaluación y acreditación, en la práctica se requiere la articulación entre ambas. Bain (2007) muestra que los “profesores extraordinarios” en las tareas en las que asignan calificaciones (acreditación) a sus alumnos intentan obtener la mayor información posible de los estudiantes no tanto para enjuiciarlos sino para ayudarles a aprender. Los profesores estudiados por el autor exploraban las ambiciones de los alumnos, sus enfoques sobre el aprendizaje, sus formas de razonar, sus modelos mentales, sus temperamentos, costumbres emocionales y hábitos mentales, así como los asuntos diarios que ocupaban su atención (evaluación). En este sentido, la evaluación de los procesos y productos ha de acompañar la instancia de acreditación, antes y posteriormente a su concreción.

Así se dice que la evaluación no constituye un apéndice de la enseñanza, sino parte integral del proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje, desempeñando funciones de diagnóstico, corrección, comprobación y prevención de necesidades, de tasación sobre lo hecho (Álvarez Méndez, 2000). La enseñanza está atravesada por prácticas evaluadoras desde el momento que el aula es un recinto evaluativo en el cual se valoran conocimientos, pero también otros rasgos de las personas a través de múltiples vías (decires, gestos, miradas, lo no dicho o manifestado, silencios). En este sentido, siempre está presente una evaluación de carácter informal, de la cual los docentes generalmente no son conscientes, sobre la cual no se reflexiona, constituida por los juicios de valor y las jerarquías de excelencia (Perrenoud, 2008) que construyen los profesores y a partir de los cuales se valora las actuaciones y el rendimiento de los estudiantes. Su importancia reside, entonces, en que esta evaluación informal suele incidir en los resultados de la acreditación de los estudiantes o de la evaluación formal (Moreno, 2011).

Las conceptualizaciones anteriores responden al menos a dos enfoques con sustanciales diferencias en el entendimiento de la evaluación. Por un lado, la perspectiva que

confunde evaluación con medición y control en los modelos experimental y de objetivos dentro de la denominada racionalidad técnica. El modelo de objetivos, de raíz positivista y conductista, tuvo una amplia incidencia como herramienta única en la organización y desarrollo de la enseñanza. Su utilización ha sido ampliamente criticada en las ciencias sociales, las humanidades y las disciplinas artísticas por centrarse en resultados conductuales, observables, predecibles y homogéneos, contrarios al desarrollo y la expresión del pensamiento crítico, comprensivo, divergente, creativo o práctico personal (Álvarez Méndez, 2003). En el caso específico de la evaluación un ejemplo claro es el *multiple choice* o las pruebas de elección múltiple. En este sentido, Eisner (1985) en un texto escrito hace unos cuantos años, cuyo título es *Objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?*, critica la utilización de este modelo en las artes o en materias donde se desean respuestas creativas o innovadoras que no pueden ser fácilmente identificadas. En el campo de la evaluación forman parte de los denominados “estudios cuasi evaluativos” en el sentido de que “a veces pueden ser utilizados para enjuiciar el valor o el mérito de un objeto, mientras que en otros casos su alcance es demasiado estrecho o sólo tangencial a las cuestiones del mérito o valor” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 70). Por el otro, frente al modelo basado en la medida y la predicción, se reconoce la denominada evaluación alternativa, que se preocupa por la descripción e interpretación de lo que se está evaluando. Se trata de una evaluación contextual, situada -se reconoce la influencia de variables psicológicas, culturales, sociales e institucionales-, que valora procesos y productos y compartida por cuanto se corresponde con modos de aprendizaje cooperativo y solidario.

La evaluación alternativa se preocupa por la creación de teorías nuevas, confía en la capacidad del profesorado para producir conocimientos en torno a la docencia a partir de la comprobación de hipótesis y la reflexión sobre las acciones en contexto, antes que en la constatación de teorías consolidadas. En este sentido, se instrumenta a través de una metodología cualitativa, convirtiéndose en una vía significativa para la innovación educativa puesto que demanda una mirada más atenta a las diferentes decisiones que se toman en el proceso de enseñar.

En el contexto de las ideas previas también se redefine el problema de la objetividad-subjetividad que suele constituir una de las preocupaciones del profesorado. Se reconoce la presencia ineludible del componente subjetivo en la educación en tanto que lo crucial en el caso de los procesos de evaluación y acreditación reside en la necesidad de superar la arbitrariedad. Se espera transparencia, así como veracidad y justicia en los

juicios valorativos para lo cual la coevaluación, la evaluación compartida, la autoevaluación y la triangulación en el proceso evaluador suelen constituir dispositivos acordes para alcanzar dichos propósitos. Desde esta óptica la evaluación está atravesada, primera y esencialmente, por una dimensión ética y, en segunda instancia, por la dimensión técnica también presente pero siempre supeditada a ese primer presupuesto. La preocupación instrumental -o por las técnicas- olvida y solapa esta reflexión de corte axiológico que recorre la evaluación, la acreditación y los diferentes momentos de la enseñanza.

Necesidad de articular la evaluación a un enfoque de enseñanza

El segundo de los principios da continuidad a lo expresado en los párrafos precedentes y profundiza en torno a la respuesta a la pregunta acerca de “qué evaluar”.

Segundo principio: La evaluación supone concepciones amplias en torno a qué es enseñar, esto es, en torno a los propósitos de la enseñanza, hace referencia a un sistema de valores, a aquello que se intenta lograr de un proceso formativo.

Las diversas formas de encarar la evaluación se asientan en supuestos o convicciones personales acerca de la enseñanza. Estas pueden estar sostenidas en enfoques reconocidos, estudiados y adoptados del campo de las disciplinas que configuran la formación pedagógico-didáctica, o bien, en saberes derivados de situaciones en las se llevó a cabo una buena enseñanza.

En el campo de la didáctica la respuesta referida a “qué evaluar y acreditar” se inscribe en una perspectiva acerca de la enseñanza, en lo que suele denominarse modelo didáctico (Porlán, 1993) o enfoque de enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1998). No se evalúa del mismo modo -o al menos no debería ser así en una hipótesis de continuidad entre la teoría y la práctica- si se concibe la enseñanza como transmisión de conocimientos, o como la adquisición de conductas por parte de los alumnos, o si se piensa como una práctica cuyo propósito es el desarrollo personal y la autorrealización de los estudiantes, o bien la liberación de la mente o la estimulación del pensamiento crítico. Los instrumentos que se utilizan para concretar la evaluación anclan en un marco referencial de carácter teórico, metodológico y axiológico, aunque en este ámbito frecuentemente suelen observarse discontinuidades entre el pensamiento y la acción. Sólo para contrastar dos situaciones, un docente que sostiene su enseñanza en la presentación de problemas en el aula seguramente evaluará y acreditará de modo muy distinto respecto de otro que sustenta su práctica en la técnica de exposición o transmisión de conocimientos. En el primer caso el informe escrito o la elaboración de

trabajos producidos a lo largo del tiempo seguramente sean apropiados para acreditar aprendizajes. En el segundo será suficiente el examen escrito tradicional al finalizar la enseñanza de un cúmulo de conocimientos.

Así, la planificación de la evaluación y de la acreditación implica la construcción de una hipótesis de intervención que ha de articular diferentes dimensiones de análisis que configuran un particular enfoque de enseñanza: la finalidad del proceso formativo, el tipo de contenido a enseñar, la concepción particular de aprendizaje y el contexto institucional donde se lleva a cabo la enseñanza, contexto en el que el número de alumnos, la dedicación horaria de los docentes a la institución y la organización del trabajo juegan un papel central.

La construcción de la hipótesis también ha de considerar las relaciones complejas entre posturas didácticas, evaluación, acreditación y problemáticas actuales en el ámbito universitario como son el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes desde el punto de vista de la democratización de la educación universitaria, atendiendo al carácter selectivo y expulsor que poseen las evaluaciones en el sistema escolar, en tanto expresión del ejercicio del poder sobre las personas. Estas poseen efectos dentro y fuera de la escolaridad que se asocian con alguno de los dos términos del binomio inclusión-exclusión educativa y social en las diferentes poblaciones escolares que concurren a la universidad.

Analizar la evaluación desde el punto de vista de sus efectos en el ingreso, la permanencia y la graduación en la universidad

Tercer principio: La evaluación y, más precisamente la acreditación, condicionan el tránsito de los estudiantes en la universidad a través de la determinación de “estudiante exitoso”.

La apertura de las puertas de la universidad ha dado lugar a la asistencia de una población estudiantil diversa en sus aulas. Esta diversidad está asociada a una multiplicidad de variables siendo una de las más significativas la que deviene de la desigualdad del capital económico y cultural de los estudiantes. Las universidades pueden reproducir esa desigual distribución, o bien ejercer una función democratizadora. En estas dos posibilidades juega un papel significativo la evaluación, pues a través de ella se puede confirmar, ahondar o sentenciar las diferencias.

Cuando la deserción universitaria o la dilación en los estudios se expresan en términos de éxito o fracaso académico suele obviarse que ambos juicios constituyen una



construcción intelectual, cultural y social. La noción de éxito, aun en el sentido más amplio, entendido como la permanencia en el sistema escolar, se define en torno a una organización, en este caso la universitaria, que realiza una representación de la realidad presentándola como definición legítima de la misma. La evaluación como práctica que jerarquiza, clasifica, divide, fragmenta, tiene un papel esencial en esta determinación. La valoración, implícita o explícita de un estudiante como exitoso o no exitoso, implica un juicio de valor sobre la base de la definición de una norma que precede a quienes tienen que cumplirla y que, en el grado de acercamiento a su cumplimiento, genera desigualdades en términos de rendimiento que suelen ser asumidas como naturales, olvidando además que dichas desigualdades son previas a la organización educativa.

Cada vez más en las universidades y, fundamentalmente en los primeros años, se encuentran estudiantes que no aprueban las diversas instancias de acreditación, situación que produce dos problemáticas, una que se expresa en el retraso académico y otra que se traduce en elevados índices de deserción. En ocasiones, difícilmente el profesorado universitario reflexiona en torno a los motivos que conducen a esta realidad multicausal observándose, también aquí, cierta naturalización de lo que sucede, más allá de que existan políticas públicas y acciones específicas destinadas a enfrentar estas cuestiones en las universidades. Es el caso de la Argentina donde los problemas de baja tasa de graduación y altas tasas de deserción en las carreras comprendidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 -carreras de riesgo que comprometen el interés público como las ingenierías, la medicina, la arquitectura, entre otras- que deben ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, han sido atendidos a través de programas y proyectos como tutorías de estudio, mayores dedicaciones docentes, becas estudiantiles.

Las desigualdades del capital económico y cultural con el que ingresan los estudiantes a la universidad constituyen un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades, no sólo a través de la eliminación de las barreras de ingreso sino también en el acceso al conocimiento con relevancia política, social, cultural y laboral. Y aquí la tensión fundamental es la conjugación entre el acceso y la permanencia de los estudiantes y la atención a la diversidad garantizando la mejor formación de profesionales.

La inobservancia de la heterogeneidad y, su correlato, la deserción o la prolongación de los estudios más allá del tiempo previsto, suele llevar a enjuiciamientos sobre la educación universitaria que cuestionan la eficiencia y eficacia del sistema universitario.

Interpretación de la situación que, al mismo tiempo, justifica las barreras de ingreso a la universidad basadas en el mérito y que terminan ocultando las diferencias preexistentes en términos de capital económico y cultural y desfavoreciendo a aquellos aspirantes o estudiantes más desfavorecidos. En este contexto también entran en juego las políticas de acreditación de carreras de grado incluidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, pues cabe preguntarse sobre el papel de los criterios y estándares de acreditación en este tránsito de los estudiantes diversos por las carreras universitarias.

Consideraciones en torno a las técnicas e instrumentos de evaluación

El cuarto principio busca responder la pregunta más usual que se plantean los docentes, ¿Cómo puedo evaluar a mis estudiantes?

Cuarto principio: La elección de las técnicas de evaluación y acreditación ha de ser coherente con un enfoque evaluativo, con los propósitos y creencias sobre la enseñanza, y con las particularidades del contexto institucional.

La selección de las técnicas de evaluación y de acreditación se inserta en la amalgama de supuestos teóricos generales acerca de la enseñanza, la adopción de un enfoque evaluativo, las técnicas disponibles, las creencias, convicciones y características peculiares de las personas que la realizan y las condiciones socio laborales en las que se han de aplicar (Álvarez Méndez, 2000).

Es difícil e inapropiado dar una respuesta concluyente con respecto a las técnicas de evaluación y acreditación. En consecuencia, ningún método o técnica se toma de modo exclusivo o aislado de un contexto dado, pues cerraría las puertas a otras posibilidades metodológicas apropiadas y válidas. Según Celman “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (Celman, 1998: 43).

La evaluación alternativa, contrariamente al control del rendimiento del aprendizaje, supone la pluralidad metodológica, esto es, la inclusión de la observación, la entrevista, los cuestionarios, el análisis de documentos, los diarios, los portafolios, y por qué no, el examen revisado en sus usos y funciones. La pluralidad permite transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento -antes que en un dispositivo para el otorgamiento de premios y castigos- para valorar el proceso seguido y los resultados obtenidos por los estudiantes.

A continuación, se presentan criterios a considerar para favorecer el aprendizaje de los estudiantes que pueden contribuir a orientar las decisiones evaluativas.

- Planificar la evaluación y la acreditación: generalmente sólo se dedica tiempo a prever la instancia de acreditación para certificar los aprendizajes, pero no se proyecta la evaluación en la que se entretujan enseñanza y aprendizaje como procesos complejos.
- Analizar el modo en que las técnicas de evaluación y acreditación y los propios instrumentos utilizados favorecen o constituyen un freno a la innovación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas.
- Seleccionar y diseñar instrumentos que promuevan el aprendizaje profundo antes que el aprendizaje memorístico o estratégico (estudiar sólo para los exámenes). El desafío consiste en generar una influencia duradera y sustancial sobre la forma de pensar, actuar y sentir de los estudiantes (Bain, 2007) así como diseñar y seleccionar instrumentos de evaluación y acreditación coherentes con esta idea. Así, el tipo de evaluación a implementar ha de estar en concordancia con el tipo de aprendizaje esperado. En los profesores universitarios suele evidenciarse una noción simplificada de contenido, generalmente asociada a ciertos conceptos, principios, teorías. Sin embargo, el contenido puede referir a: informaciones, conceptos, principios o teorías (saber qué); metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades, capacidad de resolver problemas en un campo; competencias ligadas a capacidades cognitivas de orden general como clasificar, analizar, describir, etc.; prácticas o experiencias como acciones complejas; actitudes o disposiciones hacia determinados tipos de percepción, valoraciones o acciones (Feldman y Palamidessi, 2001). Esta diferenciación requiere atender una variedad de instrumentos de evaluación y acreditación y no sólo el examen que suele ser el dominante en las prácticas universitarias.
- Dar a conocer los criterios de evaluación y acreditación en el inicio del curso, fundamentalmente con el propósito de evitar la arbitrariedad que podría estar presente en el ejercicio del poder implicado en la práctica.
- Mantener la coherencia entre “el decir” -tanto en la planificación como en la enseñanza en el aula- y las prácticas de evaluación y acreditación.
- Experimentar la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida a partir de la explicitación de los criterios que orienten la enseñanza y el aprendizaje.

Una cuestión que no ha de ignorarse en la universidad es la referida a las particularidades de las prácticas docentes según las culturas disciplinarias, en tanto es

posible reconocer modos de evaluación afines a determinadas disciplinas. Aunque Becher (1993) las clasificó según el tipo de conocimiento, considerando principalmente la tarea de investigación, las diferencias también están presentes en la actividad de docencia. En el caso de la evaluación suele haber diferencias según el tipo de objetivos didácticos que se proponen. En las disciplinas denominadas blandas-puras, se suele enfatizar mucho más que en otras las pruebas orales y escritas abiertas, en las que se evalúa sobre todo la creatividad y la capacidad de análisis y síntesis. Las pruebas de elección múltiple, por ejemplo, son de mucha más utilidad en disciplinas aplicadas (Escudero Escorza, 2003).

El reconocimiento de las culturas de enseñanza de las distintas disciplinas implica dos cuestiones. La primera, llama la atención sobre el riesgo de pensar en políticas y programas de desarrollo docente que partan de concepciones únicas. La segunda, el grado de estructuración disciplinar y el estatus de la investigación en esa cultura disciplinar; cuando se traduce en una sobrevaloración del perfil investigador en la formación, suele observarse una mayor impermeabilidad a las cuestiones vinculadas con la docencia y la enseñanza. Esta situación suele generar tensiones entre el profesorado, muchas veces asociadas a las disciplinas y subdisciplinas de la que provienen y que confluyen en un mismo currículum de formación.

Atender el contexto de las prácticas evaluadoras y las posibilidades de innovación

Quinto principio: La incorporación de cambios en el ejercicio de la evaluación y la acreditación requiere la creación de las condiciones que los propicien desde el punto de vista institucional y la modificación de la cultura del profesorado para que los mismos sean posibles.

El cambio en la evaluación, y la implantación de una evaluación alternativa, demanda ciertas condiciones institucionales. La organización de los planes de estudios en materias aisladas, el número de alumnos por aula, el sistema de la evaluación que se practica asentado fundamentalmente en la toma de exámenes, la organización de los períodos de acreditación, la cultura de trabajo aislado del profesorado, son condicionantes que operan a favor de la continuidad de las formas de evaluación y acreditación en la universidad. En este sentido, su transformación precisa la revisión de las reglamentaciones vigentes, de las condiciones y condicionantes de la enseñanza y de las prácticas de los equipos docentes. Resulta esencial el trabajo colegiado y la reflexión que involucre al conjunto de los docentes para la coordinación y planificación institucional de las prácticas de evaluación y, principalmente, de acreditación. Una

investigación que indagó los factores que favorecen u obstaculizan el rendimiento académico de los estudiantes en la universidad puso en evidencia que una de las causas institucionales del retraso -junto a otras como el sistema de correlatividades, el excesivo número de materias por cuatrimestre, la demasía de carga horaria de cursada y la organización de los horarios establecidos para el dictado de las materias- es el régimen de evaluación, principalmente el exceso de evaluaciones en lapsos cortos de tiempo (Araujo, 2008).

Un aspecto que también ha de considerarse se refiere a las propias expectativas de los estudiantes a la hora de introducir innovaciones. En ocasiones, estos suelen tener respuestas conservadoras ante los cambios. En efecto, sucede frecuentemente cuando los instrumentos utilizados demandan modos de aprendizaje diferentes a los que habitualmente se ponen en juego en los exámenes o cuando se elimina la calificación -y se reemplaza con “aprobado”- de un trabajo o examen como manifestación de la certificación por parte del docente.

Evaluación e incertidumbre de la enseñanza

El último principio que se expondrá se relaciona con una de las características de la enseñanza como proceso de influencia o como actividad intencional que pretende promover cambios: la incertidumbre.

Sexto principio: La evaluación y la acreditación no pueden resolver la incertidumbre que atraviesa la influencia de un profesor o una profesora sobre sus estudiantes.

En este caso interesa introducir una característica particular de la enseñanza asociada al problema de la evaluación y la acreditación. Esta cualidad, como fue planteado en el inicio, en parte contribuye a explicar las dudas, los temores, las preguntas que se entretienen en torno a la evaluación. Está asociada con una cita que Jackson, en su texto *Práctica de la enseñanza*, escoge de Adams: “Un docente presume eternidad. Nunca puede decir dónde cesa su influencia” (Jackson, 2002: 79). A lo cual Jackson agrega que, a menudo, probablemente el docente tampoco sepa dónde comienza su influencia. Sobre la base de esa afirmación, incluye preguntas que se hacen los profesores cuando enseñan y que rozan las cuestiones que atañen a la evaluación, en tanto están asociadas al control de la incertidumbre. Esta situación de incertidumbre se inscribe en el hecho de que la enseñanza no posee un producto visible y la decisión respecto del establecimiento de un momento final, es el resultado de acordar un punto final arbitrario, un momento del calendario donde se decide dar por terminado el proceso.

Ese punto arbitrario refiere a la obligación de certificar los aprendizajes, a una exigencia institucional, más que a una necesidad intrínseca del propio proceso de aprender.

Como dice Jackson (2002), la evaluación y sus instrumentos están pensados para los aprendizajes intelectuales, pero

“¿Qué sucede con las incertidumbres de la enseñanza en lo que se refiere a los objetivos que no son de carácter estrictamente epistemológico? ¿Cómo hacemos para determinar si cambian realmente las actitudes, se desarrolla la capacidad de evaluar o sucede cualquiera de las demás cosas que, como docentes, querríamos que ocurrieran?” (Jackson, 2002: 103)

Así, la incertidumbre que atraviesa la enseñanza y su relación con el aprendizaje afectan las prácticas de evaluación y acreditación. La falta de certeza respecto de la relación entre enseñanza y aprendizaje, entre enseñar y aprender, hace que la evaluación y la acreditación, como dispositivos para aminorarla, estén cargados de dudas e interrogantes. Ante las preguntas, ¿qué y cómo hacer para conocer qué aprendieron los alumnos? ¿cómo resolver la distancia entre el aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de dar a conocer dichos aprendizajes?, las respuestas nunca resultarán completamente apropiadas en el marco de las dificultades para evidenciar aspectos subjetivos, idiosincrásicos, singulares, más ricos que cualquier manifestación que pueda lograrse en el área del mundo externo. Sin embargo, esta postura no ha de ser ni una justificación para que todo siga igual ni una excusa para obviar el valor que posee el estudio y la reflexión sistemáticos en torno a los procesos aquí desarrollados. Simplemente se trata de cuestionar ideas que se asientan en una didáctica de sentido común (Camilloni, 2007), basada en “lemas pedagógicos” que se configuran como esquemas prácticos de pensamiento y acción. Uno de ellos en el campo de la evaluación es que los instrumentos utilizados reflejan fielmente los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Consideraciones finales

El estudio de la evaluación y la acreditación amerita un espacio de reflexión en el campo de la formación pedagógica del profesorado universitario. La evaluación como contenido de la formación requiere articularse en un contexto formativo complejo y de encuentro de disciplinas distintas, ámbitos de enseñanza y metodologías, con la particularidad de que dicho encuentro también será diferente para cada profesor o profesora.

La evaluación, y más precisamente la acreditación, terminan traduciendo concepciones de enseñanza y de aprendizaje, el tipo de contenido que se valora, el lugar que se le otorga a la diversidad en la enseñanza. Los problemas y las tensiones que las atraviesan no se resuelven individualmente. Se requiere atender múltiples dimensiones de análisis en las cuales es preciso intervenir: las reglamentaciones, la cantidad de estudiantes por curso, la organización de los períodos de exámenes, las demandas del currículum.

Algunas de las cuestiones fueron introducidas en este texto. El reemplazo de prescripciones por principios para reflexionar sobre la evaluación pretende configurar claves de interpretación y acción para modificar las prácticas evaluadoras. Se entiende que, en el escenario de una racionalidad práctica, poseen potencialidad para nutrir los procesos deliberativos implicados en la educación y la enseñanza como acción práctica y no como una acción técnica.

Bibliografía citada

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000), *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003), *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ANGULO RASCO, F. (1995), “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo”, en AAVV, *Volver a pensar la educación* (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid: Morata, pp. 194-219.

ARAUJO, S. (2006), *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Buenos Aires.

ARAUJO, S. (2008), “Quiénes ingresan y quiénes permanecen en la Universidad. Un panorama general de los estudiantes de la UNCPBA”, en S. ARAUJO (coord.) *Formación universitaria y éxito académico. Disciplinas, Estudiantes y Profesores*, Tandil: UNCPBA, pp. 49-115.

BAIN, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV.

BARBIER, J. M. (1993), *La evaluación en los procesos de formación*. Madrid: Paidós Ibérica.

BECHER, T. (1993), *Las disciplinas y la identidad de los académicos*. Pensamiento Universitario, 1, pp. 56-77.

CAMILLONI, A. (2007), “Los profesores y el saber didáctico”, en A. CAMILLONI (comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, pp. 41-60.

CELMAN, S. (1998), “Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento”, en CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador, pp. 41-73.

- DAVINI, C. (2008), *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires: Santillana.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1985), *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*, México: Nuevomar.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003), “La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar”, en *Revista de Educación* N° 331, pp. 101-121.
- EISNER, E. (1985), “Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?”, en GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor, pp. 257-264.
- FELDMAN, D. y Palamidessi, M. (2001), *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998), *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HOUSE, E. (1994), *Evaluación, ética y poder*, Madrid: Morata.
- JACKSON, Ph. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/95*. República Argentina.
- MORENO, T. (2011), “Frankenstein Evaluador”. *Revista de la Educación Superior*, N° 160, pp. 119-131.
- PERRENOUD, Ph. (2008), *De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires: Colihue.
- PORLAN, R. (1993), *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla: Díada Editora.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- STUFFEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.