

Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes

Marcela Carolina Lopez ¹

Resumen

Las prácticas evaluativas, desde la concepción buena enseñanza, deben permitir a los docentes acercarse a los estudiantes tratando de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos y la forma en la que van construyendo sus saberes. A este respecto, los estudiantes son informantes claves ya que son ellos los que evalúan sus estrategias de aprendizaje en un acto analítico-introspectivo, acto que les permite recuperar y hacer conscientes los distintos procesos que ponen en juego al aprender y reflexionar sobre los procesos que favorecieron su apropiación. El trabajo construye desde las voces de los estudiantes categorías didácticas de buena evaluación docente que se encuentran asociadas al desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje. Se espera, a partir del análisis presentado, aportar nuevo conocimiento didáctico que vincule la teoría y la práctica en la Universidad.

Summary

The evaluative practices from conception of good teaching, must allow teacher to approach to the student trying to understand the logic of appropriation of knowledge and the way they are building their knowledge. In this regard, students are key informants because they are the ones who evaluate their learning strategies in an introspective- analytical act, and act that allows them to recover and make conscious the different processes that come into play to reflect and learn on the processes favoring its appropriation. The work builds from student's voices, categories of good teaching assessment associated with the development of different learning strategies. It is expected from the analysis presented providing new didactic knowledge linking theory and practice at the University.

Palabras claves: Evaluación – Buena enseñanza – Estrategias de aprendizaje – Estudiantes universitarios.

Key words: Assessment – Good teaching – Learning strategies – College students.

Fecha de recepción: 31/03/2011
Primera Evaluación: 28/06/11
Segunda Evaluación: 20/07/2011
Fecha de Aceptación: 20/07/2011

Introducción

¿Cuál es la verdadera función de la evaluación educativa? ¿Se evalúa para conocer o para medir conocimientos? ¿El conocimiento que los docentes consideran válido representa realmente el saber de los estudiantes? ¿La evaluación permite visualizar las estrategias o procedimientos que utilizan los estudiantes, permite conocer el proceso comprensivo que han realizado? ¿Motiva al estudiante a conocer su rendimiento y sus dificultades, propiciando el estudio para aprender y no para aprobar?

Son muchas las funciones que se le asignan a la evaluación educativa: funciones administrativas, académicas y de certificación; funciones relacionadas con la motivación y la formación de los estudiantes; funciones de información, de retroalimentación, de control. Esta variedad de funciones provoca confusión y poca transparencia en el proceso de evaluación. En palabras de Palou de Maté (1998: 98) el peso otorgado socialmente a la acreditación, sumado a la polisemia del término evaluación, dificulta enormemente la tarea de otorgarle el lugar privilegiado que se merece dentro del campo de la didáctica.

Sin embargo, si consideramos que la evaluación es una de las actividades docentes que más repercusiones tiene sobre los estudiantes, uno de los principales desafíos para los profesores debiera ser efectuar prácticas de evaluación que contribuyan a un

aprendizaje integral. Desafío que se acrecienta dentro del sistema educativo universitario, el cual posee características particulares y determinantes. A este respecto, Zabalza Beraza (2001: 263) reconoce a la evaluación como uno de los puntos más sensibles y débiles del actual sistema de enseñanza universitario, así como también, una competencia profesional deficitaria en el profesorado del nivel superior de educación.

Es poco lo que se sabe de la evaluación, de su función curricular, de las prácticas posibles, de su impacto en el aprendizaje, de sus condicionamientos técnicos, entre otros. Este desconocimiento repercute fuertemente en las prácticas de evaluación docentes, que se han tornado rutinarias y poco auto reflexivas. Palou de Maté (1998: 104) enfatiza importantes carencias en cuanto a las prácticas evaluativas reales: a) la reducida batería de técnicas que emplean los docentes, b) la ausencia de modalidades de evaluación que potencien aprendizajes interdisciplinarios, c) la escasa mención a un sistema de evaluación continuo que permita tener una visión diacrónica de los estudiantes y d) la carencia de instancias informativas a partir de los resultados obtenidos en las mismas.

El problema de la evaluación se deriva del propio sistema de educación, de una *cultura de evaluación* que se ha ido instalando, donde la enseñanza está orientada a los exámenes y el aprendizaje está condicionado por la presión de los mismos, desplazando el interés hacia factores de medición. Los estudiantes confunden lo que merece

la pena ser aprendido con lo que se sospecha será tomado en un examen, quedando al margen el valor intrínseco de los contenidos de aprendizaje. Según Litwin (1998a: 11-12) la evaluación de los aprendizajes no ha ocupado un lugar central dentro de la agenda clásica de la didáctica; si bien, se ha afianzado como una categoría de debate, su importancia ha quedado *patológicamente* ligada a la acreditación, promoviendo en los estudiantes el interés por aprobar y no por aprender.

Trillo & Porto Currás (1999: 68-72) realizaron una investigación con estudiantes de Ciencias de la Educación sobre evaluación en la Universidad, en la misma reportaron que los estudiantes opinan que los docentes raramente emplean la evaluación para ayudarles a superar las dificultades en el aprendizaje o para promover el diálogo con ellos, o reajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Expresando que los docentes no tomaban en consideración las condiciones en que se habían desarrollado estos procesos, ni los recursos disponibles, ni el esfuerzo realizado por los estudiantes; solo centraban sus consideraciones en los resultados objetivos de las pruebas. Desapareciendo la persona y solo tomando en cuenta el producto. Estas evaluaciones tienen como objetivo fundamental la selección: diferenciar los que más saben de los que menos saben.

En dicha investigación los estudiantes manifestaron que los docentes solo toman en cuenta los exámenes finales (normalmente escritos), las otras

modalidades posibles de evaluación (entrevistas, autoevaluación, cuaderno diario, observación, casos prácticos) apenas si existían. Asimismo, declararon que los docentes utilizan técnicas evaluativas que resultan insuficientes y poco adecuadas para proporcionar la información que pretenden obtener, propiciando una cultura estudiantil en la que se valora más el aprobar que el saber. En este tipo de evaluaciones el desafío fundamental del estudiante es identificar cuál es el camino más fácil y seguro para aprobar.

En relación a lo expuesto, es importante que como docentes diseñemos prácticas evaluativas que les permitan a los estudiantes comprender la diferencia entre evaluación para aprender (evaluación como seguimiento de proceso) y evaluación para calificar, deslindándola de la acreditación.

Asimismo, las prácticas evaluativas, deben permitir a los docentes acercarse a los estudiantes para comprender la lógica de apropiación de los conocimientos y la forma en la que van construyendo sus saberes (Palou de Maté, 1998: 103). Esta doble mirada del aprendizaje posibilita un análisis particular de la intervención docente, reubicando a la evaluación en el campo de la enseñanza dentro de lo que Litwin (1998a: 11) denomina *buena enseñanza*. Desde esta concepción, las acciones docentes tienen como objetivo favorecer en los estudiantes procesos de construcción del conocimiento. Inscribir a la evaluación dentro de la concepción de buena enseñanza, implica entonces, no solo el estudio de la misma en relación

con las prácticas docentes, sino también las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes.

De estos conceptos, se desprende el lugar central que debieran ocupar las propuestas de evaluación en las propuestas didácticas y la importancia de garantizar la pertinencia y calidad de las mismas, en la búsqueda de generar conocimiento válido que permita retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación Educativa: delimitación conceptual

Para Álvarez Méndez (2001: 12) la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de evaluación, siendo la relación entre conocimiento y evaluación la que permite reflexionar acerca de por qué y para qué evaluar. Para este autor la evaluación, en el ámbito educativo, debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje. El profesor aprende para conocer y mejorar la práctica docente en toda su complejidad y para colaborar en el aprendizaje de los estudiantes, conociendo las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que ponen en funcionamiento. El estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación y de la información contrastada que le ofrece el profesor a partir de la corrección.

Desde este enfoque la evaluación debe estar orientada a mejorar la práctica educativa, a optimizar el desarrollo del

currículum y a satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes. La tarea docente consiste en despertar en los estudiantes la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001: 31).

Pozo (1989: 15) sostiene que uno de los objetivos de la enseñanza es promover de modo deliberado una serie de aprendizajes, para lo cual el docente habrá de generar un espacio apropiado de experiencias en el que confluyan un conjunto de situaciones de enseñanza.

Lo expuesto, se promueve dentro de una concepción educativa donde la enseñanza debe llevar a la comprensión, solo hablando con los estudiantes o dándoles la oportunidad para que puedan demostrar su propio proceso, éste puede ser evaluado.

Evaluación y nueva didáctica

Palou de Maté (1998: 100) en su escrito *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*, expresa que una de las razones fundamentales que justifica la evaluación es la de concebir al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza.

En este sentido, las prácticas de evaluación son constitutivas de las prácticas pedagógicas en la medida que faciliten el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender. Analizar el concepto de evaluación desde una perspectiva didáctica, implica el estudio de la evaluación en relación con las prácticas de los docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes (Litwin, 1998a: 13).

En referencia a lo expuesto, el análisis de las buenas prácticas de evaluación, debe incluir el tratamiento de la buena enseñanza en las acciones llevadas a cabo por los docentes y consideradas como buenas prácticas por los estudiantes. La buena enseñanza se encuentra entramada íntimamente con la enseñanza comprensiva, según Perkins (1995: 83), la pedagogía de la comprensión debe capacitar a los estudiantes para que realicen una variedad de actividades vinculadas con el contenido que están aprendiendo -explicar, encontrar nuevos ejemplos, generalizar, etc.- dichas actividades requieren pensar, y el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Una enseñanza comprensiva favorece el desarrollo de la reflexión, el reconocimiento de analogías y contradicciones, entre otros; opuesta a la simple memorización y al conocimiento frágil o superficial, el aprendizaje gira así en torno al pensamiento y los estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que aprenden.

Analizar la evaluación desde esta perspectiva significa que estudiantes

y docentes reconozcan las posibles maneras de comprender de los estudiantes, promoviendo en ellos estrategias de metacognición que les permitan reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Evaluación y estrategias de aprendizaje

El concepto de estrategias de aprendizaje pertenece al campo de la psicología cognitiva y refiere en términos generales a los diversos procedimientos que pone en juego un estudiante al aprender. Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez (1994: 56) definen las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales, que consisten en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.

En esta definición queda plasmado el carácter deliberado, intencional y controlado que el estudiante ejerce sobre las actividades o secuencias integradas de procedimientos dirigidos a facilitar su aprendizaje. Dando cuenta que no es suficiente con disponer de estrategias de aprendizaje adecuadas, sino que el estudiante debe saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Asimismo, es preciso que tenga una disposición favorable y que se

encuentre motivado, tanto para poner en marcha las estrategias como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que debe tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de una tarea.

En el campo educativo, la enseñanza de estrategias de aprendizaje no sólo se considera compatible con el paradigma constructivista sino que su inclusión en el currículum se ha concebido como un medio imprescindible para que los estudiantes aprendan a aprender durante el desarrollo de su educación (Coll, 1990: 439). El constructivismo ha brindado la posibilidad de valorar al estudiante como el ser activo que construye el conocimiento, centrado en su actividad mental y conocimiento previo, donde la función del docente es conectar los procesos de construcción del conocimiento del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado (Pérez Martínez, 2007: 7). Las estrategias de aprendizaje, encuadradas dentro del enfoque psicológico constructivista, son elementos que permiten explicar la intención de profesores e investigadores para lograr el desarrollo intelectual de los estudiantes y el perfeccionamiento del sistema docente.

Es importante destacar que las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes están en íntima relación con las estrategias de enseñanza que ponen en práctica los docentes, pero también, con los contenidos disciplinares de las distintas áreas de estudio. La importancia, en cada área o disciplina, radica en poder

promover procesos favorecedores de instancias metacognitivas que posibiliten, en los estudiantes, la toma de conciencia y la reflexión crítica. Se debe tener en cuenta que, como docentes, se está promoviendo la construcción y puesta en práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje constructivo y deben basarse en relaciones conceptuales pertinentes que posean sustento en significaciones personales.

Para evaluar las estrategias de aprendizaje se deben ensamblar los datos suministrados por el proceso de evaluación, con los procesos y estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes para aprender. Evaluar las estrategias de aprendizaje, en primera instancia, es una tarea que apunta a conocer y comprender los procesos que permitieron a los estudiantes apropiarse del conocimiento. En segundo término, implica reflexionar y juzgar acerca de la calidad y eficacia de dichas estrategias y la adecuación de su elección al objeto del aprendizaje en cuestión (Alonso Tapia, 2001: 89).

Para Celman (1998: 58-59), la evaluación de las estrategias de aprendizaje es útil, tanto para el docente como para los estudiantes, porque significa poder tomar conciencia a partir del análisis evaluativo de: a) cuáles son las formas en que se aprende mejor, b) cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades, c) cómo se recuerda mejor, d) cuáles son los dominios de conocimiento que están más desarrollados y cuáles menos, e) cuál es el grado de conocimiento que se posee

sobre cada estrategia de aprendizaje y f) cuál es el uso y aplicación pertinente de las mismas a situaciones particulares.

En este sentido, los estudiantes evalúan sus estrategias de aprendizaje a través de actos analíticos introspectivos que le permiten recuperar y hacer conscientes los distintos tipos de procesos que ponen en juego al aprender. A su vez, deben poder reflexionar sobre su pertinencia y calidad para la apropiación y manejo de los contenidos, así como su eficacia respecto del tiempo y esfuerzo empleados. Los docentes para poder evaluarlas deben poder hacer posible su explicitación y, a través de ella, transparentarlas, intentando comprender las razones de su construcción y/o elección como modo de conocimiento.

Santos Guerra (1996: 204) expone que lo fundamental cuando se analiza el tema de evaluación es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y al servicio de quien esta. La evaluación debe ser concebida como parte de la enseñanza y del aprendizaje, debe ser un proceso reflexivo y sistemático que permita ver errores y aciertos, como también la manera en que se han ido incorporando los conocimientos generando progresos en los aprendizajes. En esta dinámica, los estudiantes son sujetos activos y partícipes de su aprendizaje y el conocimiento es un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende.

En el modelo expuesto, la actividad de evaluar es entendida esencialmente como una actividad valorativa donde el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos; conocer las perspectivas y dimensiones de docentes y estudiantes permite una mayor objetividad en el análisis de las prácticas evaluativas.

De lo expuesto surge la necesidad de *escuchar* a los estudiantes y a partir de esta escucha generar conocimiento didáctico que enriquezca el proceso de evaluación, permitiendo vincular la teoría y la práctica de la enseñanza. Porta (2006:237) manifiesta que parte de la carencia de racionalidad en las prácticas pedagógicas se debe a que éstas se han generado sin procesos de reflexión, de crítica y de revisión permanente. A este respecto, la investigación en educación debe permitir acortar las distancias entre la teoría y la práctica, generando conocimiento que podría colaborar en la toma de decisiones en torno a la definición de una política de formación docente permanente.

Las voces de los estudiantes

En busca de *la buena evaluación* favorecedora de estrategias de aprendizaje.

A continuación se presentan algunas reflexiones en torno al análisis de entrevistas realizadas a estudiantes universitarios acerca de buenas prácticas de evaluación². Los estudiantes identifican a las buenas prácticas de evaluación

como actividades esencialmente formativas, favorecedoras de la comprensión de los contenidos de aprendizaje; donde el docente propicia técnicas de estudio y aprendizajes que fomentan la autonomía intelectual, el espíritu crítico y la independencia personal en la búsqueda y adquisición del conocimiento. Así, las buenas prácticas de evaluación deben lograr que los estudiantes aprendan reflexionando sobre lo que aprenden, haciendo uso de un pensamiento reflexivo que les permita desarrollar el conocimiento sobre sí mismos, sobre la tarea y sobre las habilidades que ponen en juego, desplegando estrategias metacognitivas que favorezcan la planificación, el control y la evaluación de su propia cognición.

En el marco de la investigación presentada los estudiantes identificaron tres categorías didácticas de buena evaluación a) *las buenas prácticas evaluativas como favorecedoras de la comprensión de los contenidos de aprendizaje*, b) *las buenas prácticas evaluativas como prácticas procesuales, continuas, integradas al currículum* y c) *las buenas prácticas evaluativas como prácticas participativas y compartidas*. Estas categorías se encuadran en un enfoque de evaluación alternativa desde la racionalidad práctica. Álvarez Méndez (2001: 31) denomina evaluación alternativa a aquella caracterizada por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos involucrados, donde la evaluación no puede darse sin considerar al sujeto evaluado. El quehacer conjunto distingue este enfoque práctico de la

evaluación tradicional identificada con una racionalidad técnica o instrumental, donde el profesor aplica técnicas y recursos en cuya elaboración no participa directamente. El modelo alternativo de evaluación se preocupa por la descripción e interpretación de los fenómenos que suceden en cada momento del proceso educativo, encuadrándose dentro de la llamada evaluación cualitativa (Álvarez Méndez, 2000: 132).

En relación a la primera categoría didáctica: *las buenas prácticas evaluativas como favorecedoras de la comprensión de los contenidos de aprendizaje*, los estudiantes identifican en las buenas evaluaciones actividades que les permiten aplicar los conocimientos teóricos a situaciones prácticas y de la vida cotidiana, relacionando los contenidos abordados desde la teoría con la práctica. Puntualizan la importancia de aplicar los contenidos enseñados en actividades donde tengan que resolver problemas, buscar ejemplos, argumentar, contraargumentar y fundamentar sus opiniones; así como, actividades que les permitan posicionarse en el rol de futuro profesional. Reconocen los trabajos de campo o prácticas como vías posibles para bajar a tierra la teoría. A través de estas actividades sienten que van incorporando y trabajando los contenidos de manera articulada, integrada. Expresan que este tipo de evaluación les permite recordar con el tiempo lo aprendido. Para Perkins (1995: 21) conectar es pensar, y si se presta atención a la conexión es muy probable que lo conectado permanezca en la memoria.

Otra de las prácticas evaluativas que aparece reiteradamente entre las propuestas de los estudiantes entrevistados es el trabajo en grupo, el aprendizaje colaborativo. Este tipo de dinámica está ampliamente recomendada en Educación Superior como medio para desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel. En palabras de Jacques (García, 2001: 66) “el trabajo en grupo permite a los alumnos organizar su pensamiento a través de la comparación e interpretación de ideas con otros compañeros, proporcionándoles expresiones y por tanto la comprensión de la materia”. Este autor afirma que el trabajo en grupo es más fructífero que el individual, ya que la presencia de otros incrementa la motivación. Asimismo, los juicios grupales son más seguros y normalmente se solucionan más problemas y de forma más conveniente. En esta misma línea, dentro de las orientaciones generales sugeridas por Aparicio & González (1994: 89) para una renovación metodológica se encuentra el aumentar el tiempo dedicado a la discusión de conceptos y problemas, así como el trabajo grupal de los estudiantes.

La utilización de estrategias de estudios de casos (informes, coloquios, entre otros) también aparece como una buena práctica evaluativa. La misma, según García (2001: 68), ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento pedagógico por parte de los estudiantes. En primer lugar, los casos ayudan a los docentes a desarrollar destrezas de análisis crítico

y resolución de problemas. En segundo lugar la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. En tercer lugar ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y acción en situaciones complejas. Los casos ofrecen situaciones que superan la tradicional simplificación de la actividad docente en las clases teóricas. En cuarto lugar la enseñanza basada en casos implica a los estudiantes en su propio aprendizaje, dejando de ser pasivos receptores de la información. Por último la utilización de este método promueve la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes. En este sentido el método hace hincapié en la resolución de problemas de forma participativa, en donde los estudiantes se acostumbran a compartir sus conocimientos y a desarrollar estrategias de análisis colaborativo.

En concordancia con lo expuesto, en un trabajo llevado a cabo por García Valcárcel Muñoz Repiso (2001: 29-30) sobre las prácticas evaluativas de los profesores universitarios, los estudiantes afirman que las estrategias de evaluación más útiles para aprender han sido los exámenes prácticos, rechazan las preguntas tipo test y prefieren analizar en grupo los trabajos que suelen desarrollarse a lo largo del curso, señalando la importancia de que posean una orientación práctica, con presentación escrita y que sean valorados como un complemento del examen.

Con relación a la segunda categoría: *las buenas prácticas evaluativas como prácticas procesuales, continuas,*

integradas al currículum, Zabalza Beraza (2001: 266) expresa que la evaluación ha de constituir el gran *ojo de buey* a través del cual los docentes obtengan información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de los estudiantes, formando parte, así, del proyecto formativo del estudiante. Los docentes deben buscar coherencia entre el estilo de trabajo que desarrollan, los objetivos de la asignatura, la importancia atribuida a los contenidos abordados, la metodología empleada, el sentido general de la asignatura y las prácticas de evaluación que emplean.

En este sentido la evaluación debe ser continua. Continuidad que se proyecta como un hilo de conexiones e interacciones sobre todo el proceso de evaluación que se desarrolle. En esta continuidad se destaca una doble dirección: *temporal* (desde el comienzo hasta el final) y *curricular* (necesidad de que exista una línea de conexión e interactividad entre las acciones de evaluación llevadas a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje). Se trata de buscar un sistema integrado de evaluación en el que cada parte de este proceso juegue un determinado papel, de forma que al final se disponga de una visión completa (sincrónica y diacrónica) del proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes. Esto sucede cuando se dispone de informaciones de diverso tipo que se complementan (actividades de participación, productos prácticos, resultados de pruebas teóricas, entre otros).

A este respecto, los estudiantes destacan como buenas prácticas aquellas que han sido coherentes a la hora de evaluar, donde los contenidos evaluados eran temas nodales de la asignatura y habían sido desarrollados durante las clases prácticas y teóricas. Asimismo, señalaron prácticas donde las preguntas formuladas por los docentes eran claras y precisas, ceñidas a aquellos temas que son importantes para el estudiante. El buen docente, relaciona los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales próximos), así como los distintos temas del programa y, a su vez, éstos con otras áreas con las que se pueden establecer puntos de contacto.

La tercera categoría didáctica que surge en el discurso de los estudiantes corresponde a *una evaluación participativa, compartida*, donde se concibe al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende. En este punto los estudiantes destacan la relevancia de interacciones o modalidades *orales*, en las cuales se facilita el intercambio con los docentes y sus compañeros, permitiendo una mayor integración y comprensión. En el diálogo con el docente se produce un *feedback* que resulta fundamental, se crea un vínculo que permite que surjan las dudas, las inseguridades, con la intención de superarlas y así apropiarse del conocimiento. En esta dinámica los errores se convierten en factores de aprendizaje, superarlos es competencia del docente y el estudiante juntos. En este sentido Fernández Pérez (1989:

79) destaca dentro de los indicadores de calidad didáctica de la evaluación la máxima frecuencia posible de la individualización dialogada.

Para Pérez Gómez (1992: 98) el estudiante es un activo procesador de la información que asimila y el docente un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante. Para provocar este proceso de transformación, el docente debe conocer el estado de desarrollo del estudiante, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión. En las buenas prácticas de evaluación debe poder ver las dudas que se generan, escuchar, intervenir, aclarar; asimismo, debe ser capaz de motivar a los estudiantes. Hernández & García (1989: 54) distinguen dentro de los elementos básicos de la metodología instruccional a la motivación para el aprendizaje. La motivación es la condición emocional que despierta y mantiene el aprendizaje, lo que la hace imprescindible en toda consideración metodológica. La motivación de los estudiantes y su rendimiento serán mayores si el docente se muestra cercano a sus alumnos, es accesible, los orienta y asesora cuando se lo piden y se adapta a su nivel de conocimientos; intentando ser objetivo y poner de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones.

En este sentido, en una buena evaluación el docente debe tener cierta

apertura para escuchar al otro, debe fomentar la participación, promover la libre expresión de ideas, permitiendo la diversidad de pensamiento; de manera que los estudiantes sientan que la evaluación va más allá de una calificación para acreditar, que los docentes están viéndolos desde otro lugar.

En el estudio realizado por Alonso Tapia (1999: 87) se observó que la atención y ayuda del docente constituyen, desde la propia perspectiva de los estudiantes, uno de los factores que más estimula a estudiar intentando comprender y aprender y no solo aprobar. Así, la motivación y la forma de afrontar el estudio se manifiestan, se mantienen y cambian en función del contexto que crean los docentes. En otra investigación, realizada por el mismo autor (Alonso Tapia, 2001: 87), se refiere que la forma en que los estudiantes son evaluados constituye uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes. La motivación varía según el grado de relevancia del contenido en la evaluación y el grado en que la misma les permita superar los errores.

Con respecto a este último punto, el tipo de evaluación con el que los estudiantes esperan tener que enfrentarse condiciona sus estrategias de estudio. Así, mientras algunos estudiantes utilizan estrategias orientadas a la memorización (de contenidos conceptuales, de modelos de problemas, entre otros), otros buscan comprender y elaborar la información tratando de entender sobre todo las distinciones y relaciones entre conceptos

e ideas, traduciendo y aplicando lo que se estudia a situaciones prácticas y problemas personales, usando un lenguaje e imágenes propias y relacionando lo que escuchan o estudian con sus experiencias previas (Alonso Tapia, 2001: 80).

Se ha comprobado que en la medida que aumenta en los estudiantes el deseo de adquirir e incrementar los propios conocimientos y capacidades, hasta llegar a experimentar que se domina el tema y que se es competente, se comprometen con sus estudios buscando información complementaria, elaborándola y formulándola con sus propias palabras o aplicándola a nuevos problemas prácticos. El deseo de comprender y dominar procedimientos o estrategias adecuadas para resolver problemas depende que los docentes al plantear tales problemas, lo hagan subrayando el desafío personal que éstos implican y que faciliten la percepción de que está dentro de las propias competencias del estudiante la posibilidad de resolverlo.

Distintos autores coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. A veces no aprenden porque no están motivados, esto es, por que sus metas, sus intereses, no los inducen a poner en juego el esfuerzo y las estrategias adecuadas para aprender.

El texto de Alonso Tapia (2001: 86) sobre *Motivación y estrategias de aprendizaje*, nos permite reflexionar

sobre el tema, dejando un camino abierto para seguir transitando:

Señalar que las personas nos sentimos a gusto si lo que hacemos lo hacemos porque queremos, sin que nadie nos obligue, puede parecer obvio. Sin embargo en el marco de la actividad académica es preciso subrayar la importancia de crear las condiciones que faciliten la experiencia señalada. El sentimiento de hacer algo obligado destruye el interés, elimina todo esfuerzo por aprender y promueve comportamientos orientados a salir de la situación como sea, al contrario de lo que ocurre cuando asumimos una tarea como algo propio...las características de las evaluaciones crean contextos que pueden favorecer que el alumno se sienta a gusto y estimulado por aprender o, por el contrario, obligado.

Una mirada prospectiva sobre la evaluación en la Educación Superior

Cuando los estudiantes universitarios deben identificar buenas prácticas evaluativas las asientan dentro la conceptualización que Álvarez Méndez realiza al describir la evaluación alternativa (Álvarez Méndez, 2001: 22), lo cual permite situar a estas prácticas dentro del campo de la enseñanza, centradas en la comprensión de los procesos de aprendizaje; superando, así, las dificultades que surgen cuando se intenta dar a la evaluación el lugar que debe ocupar en la nueva agenda didáctica.

Los estudiantes reclaman la necesidad de incorporar prácticas de evaluación innovadoras y de mejorar la calidad de los exámenes tradicionales: seleccionar bien las técnicas, incluir buenas preguntas con demandas cognitivas de distinto orden, variar las condiciones (individuales y en grupo, para hacer en el momento o para realizar en la casa y manejando información diversificada).

Asimismo, en una buena práctica evaluativa debe considerarse qué capacidades cognitivas se están fomentando en los estudiantes (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos, síntesis creativas, emisión de juicios fundamentados, entre otros) y su importancia en el contexto social.

Se debe tener en cuenta intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes. Al estudiante universitario le interesa sobre todo adquirir conocimientos cuya relevancia y utilidad, para la consecución de objetivos ulteriores, vea con claridad (Alonso Tapia, 1999: 156). Si los estudiantes no tienen clara la funcionalidad de los conocimientos o actividades de aprendizaje, si no ven para qué puede servir lo que han de hacer o lo que han de aprender, desaparece su interés, disminuye su esfuerzo y aumenta la sensación de tener que hacer las cosas por obligación.

La conexión entre la enseñanza y la vida es otro de los puntos referidos por los estudiantes. Se trata de aprovechar los recursos existentes fuera de la Universidad para aprender *in situ*,

recursos como prácticas, estudios de campo, residencias, entre otros, que les permitan tener cierto contacto con la realidad de lo estudiado y acercarlos a su futura práctica profesional.

En relación a lo expuesto, los procesos evaluativos en la Educación Superior deben estar orientados a mejorar las prácticas educativas, a optimizar el desarrollo del currículum y a satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes. Es importante que los docentes busquen formas de evaluar con mecanismos alternativos basados en el apoyo y no en el mero control, que fomenten la autonomía intelectual, el espíritu crítico y la independencia personal creativa en la búsqueda y adquisición del conocimiento. Si el aprendizaje se da durante la evaluación, el docente se transforma en intérprete y recreador del conocimiento; y la evaluación en un *informante* que proporciona datos que permiten replantear el diálogo didáctico entre el profesor y sus estudiantes.

La conceptualización que Álvarez Méndez realiza de la evaluación situada involucra un enfoque flexible y progresivo, una práctica eminentemente dinámica, por tanto, un trabajo de crítica y valoración constante en torno al proceso evaluativo constituye un ámbito de mejora para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes (Álvarez Méndez 2000: 132). Este trabajo de reflexión constante, en torno a las prácticas evaluativas, debe tener como uno de sus pilares las voces de los estudiantes. Esta *escucha* va a permitir situar a los procesos evaluativos

dentro de la buena enseñanza, poniendo énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende, resaltando, así, el papel activo y responsable del mismo en su propio proceso de aprendizaje.

Es importante considerar que la integración de los aspectos cognitivos y motivacionales, así como la consideración

del estudiante como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje debieran no perderse de vista cuando se intenta, como docentes, diseñar prácticas de evaluación que acompañen los procesos formativos de los estudiantes.

Notas

¹ Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. mclopez@mdp.edu.ar

² LÓPEZ, M. (2009). *Voces en la construcción. Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las narrativas de los estudiantes*. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Bibliografía

ALONSO TAPIA, J. (1999). *Que podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

ALONSO TAPIA, J. (2001). "Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios", en: García Valcárcel Muñoz Repiso A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid, La Muralla.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayo sobre cuestiones didácticas*. Madrid, Miño y Dávila.

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

APARICIO, F. & GONZÁLEZ, R. M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.

APPLE, M. (2002). *Educar "como Dios manda"*. Buenos Aires, Paidós.

ATKINSON, L. (2002). "Confiar en los propios juicios (o darnos permiso para seguir nuestros impulsos)", en: Atkinson, T. & Claxton, G. *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.

BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

CAMILLONI, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que los integran", en: Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CELMAN, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación?", en: Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

COLL, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la

concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”, en: Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid, Alianza.

CUEVAS GONZÁLEZ, L.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; FERNÁNDEZ SUÁREZ, A. & VALLE ARIAS, A. (1998). “Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar”, en: *Revista de psicodidáctica*, Nº 6, 53-68. Universidad del País Vasco.

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.

FENSTERMACHER, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza”, en: Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona, Paidós.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Madrid, Hispagraphis.

GARCÍA, M. C. (2001). “El proyecto docente: una ocasión para aprender”, en: García Valcárcel Muñoz Repiso A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid, La Muralla.

GARCÍA VALCÁRCCEL MUÑOZ REPISO, A. (2001). “La función docente del profesor universitario”, en: García Valcárcel Muñoz Repiso A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid, La Muralla.

GENOVAR, C. & GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid, Santillana.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

HERNÁNDEZ, P. & GARCÍA, L. (1989). “El diseño en la metodología instruccional”, en: Hernández, P. (coord.) *Diseñar y Enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid, Narcea e ICE de la Universidad de La Laguna.

LEÓN, O. & MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, McGraw Hill.

LITMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, De la Torre.

LITWIN, E. (1998a). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza”, en: Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, E. (1998b). “La investigación didáctica en un debate contemporáneo”, en: Baquero, R. et al. *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.

LITWIN, E. (2004). “Prácticas con tecnologías”, en: *Praxis Educativa*, Nº 8, 10-17. Miño y Davila.

MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. & PÉREZ, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.

- NISBET, J. & SCHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- OTERO RAMOS, I.; NIEVES ACHÓN, Z.; PÉREZ MARTINEZ, A. & MARTÍNEZ VERDE, R. (2007). "Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral", en: *Acción pedagógica*, N° 16, 194-202. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.
- PALOU DE MATÉ, M. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación", en: Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). "Enseñanza para la comprensión", en Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PÉREZ MARTÍNEZ, A. (2007). "Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 43, N° 5, 1-7. OEI.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid, Gedisa.
- PORTA, L. (2003). *Educación y valores*. Argentina, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- PORTA, L. (2006). "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes", en: Porta, L., et al. *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Facultad de Humanidades. UNMDP.
- POZO, J. (1989). *Teoría cognitiva del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- POZO, J. & Postigo Aragón, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenidos del currículum*. Barcelona, Domench.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- PUJADAS, J. J. (1992). "El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales", en: Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Evaluación educativa, un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- SOUTO, M. (1999). "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en: Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- STRAKA, G. A. (1997). "Un modelo de aprendizaje motivado y autodirigido", en: *Revista Educación*, N° 55, 32-45. UNESCO.
- TRILLO, F. & Porto Currás, M. (1999). "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la facultad de Ciencias de la Educación", en: *Revista de innovación educativa*, N° 9, 55-75. Universidad de Gualadajara.
- VIGOTSKY, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Editorial Científico Técnica.
- ZABALZA BERAZA, M. (2001). "Evaluación de los aprendizajes en la Universidad", en: García Valcárcel Muñoz Repiso A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid, La Muralla.