

Apuntes sobre la Evaluación Educativa en la Universidad: Del Obstáculo al Mejoramiento

Oscar Mauricio Gómez Delgado*

RESUMEN

A menudo equiparada con la calificación, pareciera que la evaluación hubiese perdido su lugar y significancia pedagógica dentro de los contextos educativos escolares. Igualmente, la fuerza de la tradición ha dejado huella en los procesos pedagógicos de forma tal que muchos educadores consideran realizada su labor únicamente cuando tienen lugar procesos de calificación. Se discute la importancia de abordar los procesos de evaluación desde un modelo entrecruzado enseñanza-aprendizaje-evaluación, para así devolver la fuerza y la pertinencia pedagógica a la evaluación como un componente esencial en los procesos formativos en la universidad.

Palabras clave: evaluación, calificación, universidad, enseñanza, aprendizaje, competencias.

*Licenciado en Inglés; Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Industrial de Santander. Profesor Auxiliar adscrito a la Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Santander, Colombia. Correo electrónico: osmaugom@uis.edu.co

Notes on the educational evaluation in the University: The obstacle to the improvement

Oscar Mauricio Gómez Delgado*

ABSTRACT

Traditionally understood as analogous to marking or grading, evaluation seems to have lost its place and pedagogical significance within the scholastic contexts. As well as that, the influence of tradition has taken its toll in pedagogical processes so hard that quite a few teachers consider their work done only when marking or grading processes take place. Here is discussed the importance of approaching the evaluation processes from an interwoven model of teaching-learning-evaluation, in order to restore evaluation to its strength and pedagogical pertinence, and to relocate it as an essential component in the training and formative processes at university.

Key words: evaluation, marking, university, teaching, learning, competences

*Licenciado en Inglés; Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Industrial de Santander. Profesor Auxiliar adscrito a la Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Santander, Colombia. Correo electrónico: osmaugom@uis.edu.co

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos han estado siempre ligados a procedimientos de evaluación, de forma tal que éstos se interrelacionan de forma muy cercana y sus labores son interdependientes. Es común hoy en día en la escuela hablar de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que convierte a ésta última en un peldaño más de la escalera de formación personal y académica del ser humano. En el presente documento se discuten algunos aspectos importantes concernientes a la imagen tradicional de la evaluación en la educación, sus momentos, agentes y propósitos a lo largo del continuo formativo, las implicaciones de la calificación asociada a los procesos de evaluación y la forma como ésta es determinante para el óptimo desarrollo de las competencias no sólo cognitivas sino también axiológicas y actitudinales.

LA FUERZA DE LA TRADICIÓN Y LA PERTINENCIA DE LA RAZÓN

Es interesante ver que los procesos pedagógicos, tan defendidos desde la teoría, pierden muchos de sus argumentos en defensa implícita de una práctica utilizada de forma inapropiada: la evaluación. Pocos se atreverían a admitir abierta y valientemente que las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en sus aulas no van de la mano con la planeación de las estrategias de enseñanza, ni mucho menos se definen

en el momento del diseño curricular. Tal es el efecto de esta incoherencia entre el racionalismo que se defiende desde la barrera y el empirismo que se adopta en la práctica ya que, para muchos estudiantes, hablar de escolaridad es traer a recuerdo los exámenes, las lecciones, y los correspondientes castigos si el producto no era del agrado del docente de turno. Por experiencia propia, estaríamos en autoridad de afirmar que, durante décadas, la mayoría de las labores educativas se han centrado principalmente en preparar al estudiante para que apropie conocimientos, desarrolle unas habilidades y demuestre en instancias finales los resultados de su supuesta participación en un ambiente escolar; esto debido a que se concibe, por regla de aceptación, que sólo el docente suministra y administra la formación necesaria para modificar las estructuras mentales y explotar las potencialidades de sus estudiantes.

La evaluación se ha aceptado, tradicionalmente, como la forma de medir y calificar un producto determinado, o un alcance en un aprendizaje. Se espera de ella una certificación sobre si se sabe o no se sabe, asignándole una naturaleza discriminatoria y de poder. Desde esta visión, la evaluación se consolida como el medio para calificar los productos del proceso cognitivo, pues se relaciona el aprendizaje como sinónimo de acumulación de conocimientos.

La situación se torna grave cuando desde la docencia se legitima tal premisa con

acciones, evidenciando una constante pedagógica tradicionalista alejada de una visión de construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación requiere que el poder que se deriva de ella sea administrado con responsabilidad, de forma que sus resultados sean en beneficio y no en detrimento de la labor educativa. Para eliminar la concepción de poder autoritario y opresor es preciso que la evaluación se realice con un enfoque formativo y no únicamente como un medio de certificación y control.

Es por esto que si se centran los procesos evaluativos exclusivamente en el profesor, se corre el riesgo de dejarle sin argumentos suficientes para tomar una determinación en cuanto a la valoración y la calificación, pues su perspectiva docente es relativamente limitada. Los factores individuales y de grupo también forman parte de la lista de elementos a tener en cuenta en el momento de evaluar, por lo que la auto-evaluación y la co-evaluación proveen herramientas útiles para tomar decisiones informadas. Aunque la medición y la asignación de una calificación son potestad exclusiva del docente, a ella se puede llegar tomando en cuenta los factores antes mencionados, habiendo analizado los resultados arrojados por los instrumentos.

Sin embargo, no se puede esperar un cambio radical en las prácticas evaluativas si los docentes conservan su “infalibilidad pedagógica”. Muchas

de las acciones que tienen lugar en el aula en torno a la evaluación son resultado del empirismo y el atraso en relación con los avances de la didáctica y la pedagogía; pero ¿por qué habría un profesor de cambiar los métodos que lo han establecido en una posición cómoda? Si el empirismo ha dado resultados para quien lo aplica, no se hace evidente la necesidad de tomar medidas. Afirma Bachelard (2004, p.17) que “llega un momento en que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene”.

Esto plantea una encrucijada entre lo que se espera del estudiante y lo que en realidad se hace en pro de él. El poder que otorga al docente una visión transmisionista es embriagador, pues da la posibilidad a quien lo ostenta de dar visto bueno o desestimar puntos de vista divergentes, con el aval de un instrumento coercitivo, de control no sólo de calificaciones sino también de pensamiento. Las prácticas tradicionales que enaltecen el aprendizaje mecánico como una forma de manifestar el acuerdo con las teorías aceptadas sólo reflejan el miedo que existe en quien las ejecuta, y que por lo tanto redundan en los métodos utilizados en el aula. Fomentar un pensamiento divergente a partir de la construcción y comprensión de los conocimientos, su análisis y aplicación, es poner de manifiesto la naturaleza inacabada del conocimiento

científico, y al mismo tiempo es invitar al mejoramiento de todos los procesos necesarios para llegar a él, incluida la pedagogía.

Es por esto que la evaluación del aprendizaje debe centrarse en el aprendizaje mismo como proceso longitudinal y transversal, y no solamente en un elemento de observación en retrospectiva que desempolva el camino que ya se ha recorrido, pero que no brinde una orientación sobre cómo mejorar el que falta por recorrer. En la producción industrial o de servicios, evaluar en retrospectiva permite mejorar los procesos a futuro; sin embargo, la evaluación del aprendizaje plantea un hondo cuestionamiento que surge de reconocer que las personas inmersas en los procesos son seres humanos, y que analizar únicamente en retrospectiva es desconocer la importancia que tiene la construcción de sus proyectos de vida.

Arbeláez (2010) define la evaluación, desde el punto de vista educativo, como:

la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar para emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos y ayudar a los aprendices en su función constructiva. En el campo de la evaluación educativa: los procesos, las actitudes, las acciones, las relaciones,

todos pueden ser estimados, apreciados y valorados según determinadas exigencias, necesidades, intereses, expectativas o aspiraciones (p.38).

Esta perspectiva evaluativa se ajusta a las propuestas del modelo constructivista, en el cual el estudiante se entiende como un sujeto activo, compuesto no sólo de cognición sino también de valores y actitudes que juegan un papel importante en la construcción del conocimiento. Pero también plantea el reto de desligarse de un modelo de evaluación con un amplio acervo de prácticas tradicionales, y afiliarse a una nueva visión para hacerla real dentro de una sociedad donde la certificación de todos los procesos vale más que los procesos mismos, y que aquellos resultados que se alcanzan por medio de ellos. Se trata de buscar en la educación una forma de ser coherentes y al mismo tiempo dar cara a los retos que se le presentan a diario a la universidad.

Es por eso que la evaluación adquiere firmeza y pertinencia cuando logra ahondar hasta los cimientos del pensamiento social por medio del análisis crítico y la autorregulación, trabajando arduamente para lograr el reconocimiento del logro alcanzado y su valoración justa y desligada de la autocomplacencia del simple reconocimiento del esfuerzo. Para ello, es importante que los estudiantes también tomen posición en cuanto a la forma como son evaluados y que tengan consciencia sobre los objetivos de ésta. Así se promueve la comprensión

del estudiante de las prácticas de las que es susceptible en el proceso y por consiguiente el alcance sólido y mancomunado de las metas propuestas.

Para que la evaluación cumpla con su labor formativa, es preciso tener plena conciencia de su papel integrador y articulado a los procesos pedagógicos. Bajo esta premisa, es de esperarse que la evaluación obedezca a un proceso de reflexión docente en donde las acciones que se tomen partan directamente de un análisis crítico de las mismas, lo que a futuro se verá reflejado en los resultados al final del proceso. De igual forma, la evaluación, como todas las acciones pedagógicas, busca alcanzar unos objetivos determinados, que por coherencia deben ir estrechamente relacionados con los propósitos del curso; por esta razón, la evaluación reconoce que tiene limitaciones y obstáculos tanto en sus objetivos como en sus alcances y pretensiones, pues los beneficios de aplicarla no se dan por sí solos, sino que se obtienen posteriores a un estudio serio y crítico de la realidad reflejada por los resultados.

Sin embargo, según lo que se menciona, aparecería la evaluación como un escenario altamente utópico. Es por esto que desde la construcción del currículo se hace necesario darle un norte a los procesos evaluativos y asimismo planearla para que su pertinencia no sea letra muerta. La evaluación que se da sobre la marcha, improvisada, tiende a generar unos altos costes tanto

económicos como motivacionales, porque los instrumentos se elaboran apresuradamente y sin conciencia de qué es lo que en realidad se persigue con ellos. Los costos motivacionales y humanos son altos porque al arrojar resultados que no reflejen la realidad de los alcances de los estudiantes, se tiende a pasar por alto las etapas de comprensión y valoración y se descalifica injustamente según la información que se recoge con el instrumento.

Para el docente, una evaluación bien pensada representa un mayor nivel de eficiencia y efectividad en tanto se permite reorientar sus prácticas y dar lo mejor de sí, sin sentir que su trabajo es arena lanzada al mar. Le abre las puertas a un mundo para muchos desconocido, que es qué evolución tiene lugar en los estudiantes, y con base en ello poder pronosticar futuros desempeños y obstáculos para orientarles a explotar sus potencialidades al máximo. Igualmente, aporta cierto aire de tranquilidad al saber que la labor que se realiza no es vacía, y que la certificación emitida al final de un proceso es merecida y genuina.

De forma subsiguiente, la universidad como institución educativa debe hacer uso de los conceptos emitidos por los docentes desde las aulas, y para ello la evaluación tiene que guardar coherencia con los perfiles definidos y las competencias que se pretende desarrollar. Para la institución es imprescindible contar con información que refleje las realidades de los procesos

pedagógicos para así poder dar un mejor seguimiento a los mismos y poner en marcha los mecanismos necesarios para su mejoramiento institucional y de su personal. De igual forma, como la sociedad demanda calidad en los servicios prestados, la evaluación bien orientada permite a la institución contar con unas bases sólidas para garantizar esta calidad y posteriormente certificar a alguien con un título profesional y autorizarlo para que ejerza sus labores en la sociedad.

Pero para que la universidad pueda certificar de forma genuina la competencia de un profesional es preciso que en primera instancia los instrumentos evaluativos que se dan en sus aulas también apunten al desarrollo de las competencias del profesional. Y no sólo las competencias cognitivas de conocimiento. Por ello, es tan importante que desde la formación basada en competencias se preste atención no sólo al nivel de conocimiento sino a la capacidad del estudiante de elevarse desde este nivel hacia la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación, que le serán imprescindibles para su labor profesional en el medio. En vista de que se apunta hacia la formación de profesionales íntegros, se ve la necesidad del diseño y aplicación de instrumentos que evalúen estas capacidades. De igual manera, certificar un profesional íntegro es acreditar que tanto sus conocimientos como sus actitudes y valores son apropiados para ejercer su profesión. No es posible ser profesional sin ser

persona, pues el saber ser, el saber hacer y el saber convivir no son susceptibles de separación.

MOMENTOS, AGENTES, OBJETIVOS Y EFECTOS DE LA EVALUACIÓN

En los procesos escolares en los que hemos participado durante años, hemos adquirido una cultura de alcance del objetivo; una cultura de la educación cuyo fin es el desarrollo de unas habilidades, presentación de un producto, u obtención de unos resultados, a los que se llega a partir de la instrucción directa. Esto, sin duda, ha generado un pensamiento facilista y pragmático en extremo tanto en la experiencia escolar como en la vida cotidiana, en donde el alcance de una meta valida los comportamientos a los que haya lugar. Es por esto que afirmar, y compartir la premisa que la evaluación del aprendizaje es un proceso constante, longitudinal y de construcción articulado a los procesos de enseñanza y aprendizaje es asumir igualmente que las prácticas inherentes a ella deben pensarse y darse en consecuencia.

Por otra parte, se ha entendido, ampliamente, que la evaluación es un punto de medición que se presenta de forma unidireccional, en donde es el sujeto docente quien tiene la responsabilidad de “evaluar”; esta concepción halla sus argumentos en la falsa creencia que nadie como el sujeto que “conoce” tiene autoridad para emitir juicios. Esto refleja la profunda

malinterpretación del concepto de evaluación y los procesos que de ella derivan.

Como se afirmó anteriormente, entender la evaluación como un proceso de construcción implica que quienes participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tengan la oportunidad de abrirse, de manifestar sus saberes, valores y actitudes, de forma tal que estos sean tenidos en cuenta en la labor humanizadora que se le atribuye a la verdadera educación. En este marco de construcción, reconocer en cada actor una voz es democratizar los procesos y trabajar en pro de hacer los juicios emitidos lo más coherentes posible con la realidad.

Desde esta perspectiva participativa, se pueden distinguir tres tipos de evaluación, asignada cada una a un sujeto de los procesos: la autoevaluación, la coevaluación, y la heteroevaluación. Se proponen aquí, en este orden, por considerar imprescindible que una soporte a la otra para cumplir su función formativa.

La autoevaluación permite al estudiante reconocerse como sujeto activo y pensante, capaz de reconocer sus propias ideas, modos de pensar y de actuar; capaz de emitir juicios que lo lleven a apreciar sus avances hacia el alcance de las metas, pero también a admitir sus errores y debilidades. Lo anterior no es tarea fácil, pues exige del estudiante una

actitud abierta al conflicto emocional que le genera tener que observarse desde una perspectiva lejana de la auto-complacencia, y que puede crear en él cambios para los que generalmente no se halla preparado. Como lo señala Arbeláez (2010, p.109), “el estudiante debe tomar distancia para analizar su trabajo, para mirarse, analizarse, hurgar en sus propias dificultades, a riesgo, además de alterar la imagen de sí mismo y tenerla que construir de nuevo o desde otros ángulos.”

Sobre la base del auto-reconocimiento se puede trabajar en pro de alcanzar el punto en el cual los seres humanos valoramos al otro y lo reconocemos como un sujeto válido y valioso. Es en este campo donde juega el proceso de coevaluación. Considero aquí importante argumentar que sólo desde el auto-reconocimiento se llega al reconocimiento y a la valoración de quienes hacen parte de nuestra comunidad, al verles como sujetos iguales, dignos y con las mismas potencialidades y cualidades humanas que reconocemos en nosotros mismos. Sobre esta base de reconocimiento, respeto y tolerancia, se sustenta la coevaluación, encaminada hacia el objetivo de ayudar al otro a mejorar, sobre la base de indicadores que son invisibles para quien es evaluado. Es poner de manifiesto, de buena fe, aquellas fortalezas o debilidades que son imperceptibles para quien las posee, y que le pueden ser de utilidad para alcanzar sus metas.

La heteroevaluación, por su parte, es el proceso llevado a cabo por una persona para valorar el trabajo o las acciones de otra. Si se lleva a la escuela, la heteroevaluación está ligada a la labor docente, lo que supone de cierta forma una forma de evaluación de autoridad, que sitúa a quien la ejecuta en una posición de poder. Sin embargo, el poder ejercido por el docente desde la heteroevaluación se puede regular, y los juicios emitidos desde este poder pueden ir de la mano con la realidad si se articula la heteroevaluación con la información recolectada en la autoevaluación y la coevaluación. De esta forma se propende por una heteroevaluación coherente y justa, que pueda “lograr la dinámica necesaria en el proceso formativo” (Arbeláez, 2010, p.104).

No obstante lo anterior, quizá por desconocimiento, o debido a que se lleva a la educación, prácticas y concepciones ajenas a ella sin la debida adaptación conceptual, se halla difundida la idea de evaluación como un momento único en el cual se emiten juicios cuantitativos orientados a estimar o desestimar la calidad de un producto determinado. A diferencia de esto se puede señalar, y siendo estrictos, que la acción de evaluar requiere ir mucho más allá de una simple calificación o descalificación final de un producto, pues implica que se haya dado lugar como mínimo a unos procesos de comprensión y análisis que permitan a quien la ejecuta contar con los elementos de juicio suficientes para emitir una valoración apropiada

y ajustada a la realidad de lo que es susceptible de evaluación. En pocas palabras, se cae en un gravísimo error cuando se pretende calificar de tajo aquello que no se comprende, o cuyos elementos estructurales y articuladores se desconocen.

Es la educación la más afectada por esta generalización semántica del concepto de evaluación, pues es gracias a los modelos tradicionales (generalmente empresariales) de evaluación que hemos llegado a concebir esta última como se describe anteriormente. Visto de esta forma, es preciso que la educación procure deshacerse de la visión mercantilista de evaluación desde la cual la calidad de un producto es determinada por su fuerza de venta, y al tiempo procure hacer hincapié hacia una visión constructivista de la misma, que la conciba, diseñe, planee y ejecute de forma coherente con los principios fundamentales de dicho modelo.

Con esto se puede proceder a ajustar la evaluación de acuerdo al constructivismo pedagógico, que entiende al aprendizaje como un proceso de construcción constante, mediado por y para el sujeto que aprende, que es quien asimila y acomoda en sus estructuras de pensamiento aquellas nuevas experiencias a las que constantemente está expuesto. Como lo plantea Flórez Ochoa (1994) (subrayado añadido):

...el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona.

Por esto el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias discretos y aislados. Al contrario, el desarrollo del individuo en formación es el proceso esencial y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular, como lo han planteado los pedagogos clásicos. La clásica discusión pedagógica entre educar e instruir precisamente aclaró que lo importante no era informar al individuo ni instruirlo sino desarrollarlo, humanizarlo (p.235).

Desde esta alternativa constructivista, la aplicación de la evaluación en al menos tres momentos influye de forma muy positiva en los actores docentes y estudiantes a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enmarcada la evaluación dentro del modelo de construcción de aprendizaje, es pertinente recolectar información relevante y suficiente que pueda usarse como punto de partida para encaminar las labores de mediación docente-estudiante y de auto-regulación en el estudiante. A la evaluación que tiene lugar en este punto inicial se le denomina *Evaluación Diagnóstica*. Como la recolección de la información parte de una necesidad por conocer aquellos activos (u obstáculos) epistemológicos, axiológicos y actitudinales con los que se cuenta en la población al inicio de una labor educativa, es de esperarse que sea el docente quien inicie tal evaluación. Con ella se busca sondear qué conocimientos, actitudes y valores pueden ser usados a favor del proceso de enseñanza, o cuáles

de estos podrían convertirse en un obstáculo epistemológico, axiológico, actitudinal o cultural, para con base en ello tomar las medidas pertinentes; por ejemplo, acortar el tiempo de exposición a un tema si la clase posee de antemano los conocimientos que se busca construir; o por el contrario, dedicar algo más de atención y esfuerzo a algún contenido que inicialmente se había pensado de otra forma pero que pueda llegar a causar fracaso si se ignoran las preconcepciones erróneas o alejadas del conocimiento validado.

En cuanto al estudiante, la evaluación diagnóstica le permite poner de manifiesto, y para sí mismo, las preconcepciones sobre una disciplina o un tema particular, que si bien están ahí, no lo están de forma explícita. De igual forma lo hace con sus actitudes y valores, que llegan a la superficie a través de la aplicación de un instrumento de diagnóstico. Este proceso de auto-percepción le otorga al estudiante herramientas para decidir de qué forma mediar su propio aprendizaje, si bien no de forma explícita y práctica, pero sí qué asuntos podrían requerir de un mayor esfuerzo dentro de su compromiso con el aprendizaje.

Una vez iniciados y avanzados los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la base de la información recolectada en primera instancia, se torna preciso y apreciable que se utilicen las herramientas que permitan satisfacer la necesidad de, como lo plantea Arbeláez

(2010, p.116), “entender su proceso” (el de enseñanza y el de aprendizaje), “organizarlo e innovarlo para conseguir la transformación esperada”. Esta necesidad se puede satisfacer a partir de lo que se considera “evaluación formativa”, que apunta, como su nombre lo indica, a formar a través del proceso escolar, y a valorar los avances del mismo con el fin de corregir o innovar sobre la marcha de su ejecución.

La potencialidad formativa de este tipo de evaluación radica en el poder que otorga al estudiante de conocer su propio desarrollo, donde se hagan evidentes sus fortalezas y dificultades, y aquello que podría interferir positiva o negativamente en el desarrollo de las competencias que se proponen. Afirma Arbeláez (2010):

Con la evaluación formativa se acompaña el proceso de mejoramiento de las dificultades encontradas en la evaluación diagnóstica, se da (sic) a cada estudiante el apoyo necesario para alcanzar su propio ritmo de aprendizaje. Se trata de conseguir que cada estudiante pueda concebir y desarrollar sus propias estrategias e instrumentos que le permitan canalizar información sobre sus logros y demostrar a los demás la calidad de ellos, así como contribuir al enriquecimiento de proceso educativo (p.117).

Por lo tanto, la evaluación formativa en un proceso educativo busca que el estudiante tome las riendas de su

propio aprendizaje, se motive hacia el desarrollo de las competencias con base en el reconocimiento de los errores y de su naturaleza; busca también informar al docente sobre la realidad de su población, de su capacidad de comprensión y análisis, y así invitarlo a replantear las estrategias de enseñanza hacia la mejor mediación en un estudiante en particular, o hacia la clase en su conjunto, en tanto sea pertinente si se observan deficiencias más o menos generalizadas.

El uso correcto de la evaluación formativa implica que su diseño, planeación, aplicación y el uso de los resultados arrojados tengan propósitos formativos. Esto quiere decir que sólo si se busca dar un vuelco real y en pro del mejoramiento de los procesos sobre los cuales se está articulando la labor educativa hará la evaluación formativa la labor para la cual fue pensada. Influye en la mentalidad de los actores de los procesos, para quienes es importante tener claridad sobre sus propias realidades y sobre los beneficios que se obtienen al alcanzar esta claridad. Al reconocer el estudiante sus propias fortalezas y dificultades, le es imprescindible adoptar las respectivas medidas de potenciación y corrección; por otra parte, cuando se obtiene información sobre el trasfondo cognitivo, axiológico y actitudinal en el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, no es para menos esperar del docente una adecuación de las estrategias de enseñanza que evidentemente no estén arrojando los resultados previstos, o peor, que estén arrojando resultados

no deseados. Nótese que en ningún momento, hasta ahora, se ha hablado de evaluación con el propósito directo de emitir una calificación, por lo que es justo asumir que las evaluaciones diagnóstica y formativa proveen las bases para el siguiente tipo de evaluación.

La *evaluación sumativa* es el punto culminante en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es preciso aclarar, sin embargo, que el hecho de que existan tres tipos de evaluación, cada una adaptada a un momento particular de los procesos, no se traduce en la aplicación de una única instancia o instrumento de cada tipo por una única vez a lo largo del desarrollo de un programa curricular. Así, las evaluaciones formativa y sumativa merecen ser aplicadas, respectivamente, tantas veces como sea necesario para dar un rumbo apropiado a la labor educativa, y tantas veces como productos se obtengan.

Desde esta perspectiva, se puede definir la evaluación sumativa como el proceso de calificación final de un producto obtenido a lo largo de la labor educativa. Como lo argumenta Arbeláez (2010):

La evaluación sumativa es puntual y se realiza para precisar los (sic) logros alcanzados, así como la calidad del proceso de enseñanza aplicado, todo ello con intención de certificar y acreditar la calidad institucional de los aprendizajes y en general del proceso formativo. Se realiza cuando

se termina algún proceso y se desea conocer los resultados obtenidos, es decir cuando se valoran productos (p.122).

Esta perspectiva dota a la evaluación sumativa de la posibilidad de medir hasta qué punto se logró un propósito, con qué nivel de calidad se logró, y con base en esta medición emitir un juicio de valor que compare estos alcances con otros alcances evaluados desde los mismos criterios.

Es el docente quien está a cargo de diseñar, planear y aplicar la evaluación sumativa, pues con base en los criterios previamente acordados, las emisiones de juicios de calificación requieren de una figura de autoridad que certifique el desarrollo de una competencia o el nivel de calidad alcanzado. No obstante, para llegar a la calificación de forma justa, se debe contar con la información pertinente, obtenida a partir de los otros procesos evaluativos, y así lograr que las calificaciones emitidas tengan coherencia con los criterios, con las competencias propuestas y con las realidades evidenciadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al ser un punto culminante de un proceso, la evaluación sumativa apunta, entre otros, como se entiende en Arbeláez (2010, p.123), a “sopesar las diferencias entre los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos” y con base en ello poder tomar acciones a futuro que propendan por la eficacia y la

optimización de los recursos humanos, pedagógicos y tecnológicos. De forma similar, lleva a “certificar la capacidad de avanzar al siguiente nivel de escolaridad” (p.123), lo que significa dar fe del desarrollo de unas competencias necesarias que determinen la aprobación de un nivel educativo.

Al estudiante, la evaluación sumativa le permite reconocerse como miembro de un grupo, y ubicar su propio desarrollo dentro del contexto comparativo de quienes aprenden junto a él; con ello no se busca la división de un grupo determinado de personas, sino que se invita a reconocer el trabajo propio y a asumir una actitud constante de mejoramiento.

UNA MIRADA A LA CALIFICACIÓN

Dado que la educación universitaria tradicionalmente ha enfocado sus esfuerzos hacia el alcance de unos objetivos centrados casi que únicamente en la dimensión cognitiva del ser humano, la evaluación, por ende, ha seguido la misma línea de acción. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente en este escrito, la evaluación no puede confundirse con calificación de los logros cognitivos alcanzados, y así desestimar todas las demás actividades que conforman el largo proceso pedagógico. Con esta perspectiva se corre el riesgo de enseñar para evaluar, y peor, pretender desconocer las otras formas de expresión humana.

En esta misma dirección, la evaluación y los instrumentos que se han utilizado tradicionalmente dan al estudiante la impresión de que evaluar es calificar. ¿Y por qué no? Si a la larga a las universidades importa más, hoy día, unos altos índices de aprobación y de certificación que se logran a partir de la calificación de las labores académicas.

Es por esto que la universidad se debe pensar diferente. En términos de eficiencia, es más oneroso en cuanto a recursos humanos, físicos y tecnológicos que los procesos pedagógicos no se orienten de forma que los estudiantes hagan un uso máximo de ellos. En términos de efectividad, no alcanzar los propósitos genera desconfianza en los estudiantes, los profesores y las instituciones. Es por esto que la evaluación se debe articular a los procesos pedagógicos de forma integrada y longitudinal.

Si se mira con detenimiento, cuando se realiza la construcción curricular de un determinado programa se tienen en cuenta factores como la pertinencia en la sociedad, la población objetivo, las asignaturas, etc. A partir de ello se elaboran una serie de parámetros a modo de luz guía para los procesos pedagógicos que se derivan de esta construcción. Por lo tanto, la comprensión del perfil profesional es el primer paso para articular las estrategias de aula con las actividades evaluativas. Si todas las actividades de aula van orientadas hacia el desarrollo de un perfil determinado

en un individuo, las actividades evaluativas, igualmente, deberán estar enmarcadas dentro del mismo contexto. De otra forma no será posible afirmar genuinamente que el perfil profesional que se ofreció a la comunidad realmente es el que la universidad está certificando.

Articular la evaluación a los procesos de aula permite a los estudiantes conocer, no sólo qué se va a preguntar en un examen, sino saber qué se espera que ellos hagan con este conocimiento. Permite que establezcan relaciones entre lo que hacen en las aulas y lo que harán en su vida profesional, lo que representa una ganancia alta en cuanto a la efectividad de los procesos, si en realidad se actúa en coherencia con los propósitos de mayor envergadura.

Actuar en coherencia es reconocer de buena fe que la evaluación, por naturaleza, no es simplista. Es llevar a cabo la labor evaluativa de forma consciente, planeada y sistemática con el objetivo de usar sus resultados para alcanzar los propósitos, desarrollar las competencias y hacer un mejor uso de los recursos institucionales. Arbeláez (2010, p.132) propone un modelo de tres partes que se compone de medición, comprensión y valoración para hacer uso efectivo de la naturaleza constructiva de la evaluación. Desde esta propuesta, la evaluación contemplaría la comparación del alcance de un rasgo con un estándar determinado, la labor de análisis de los resultados obtenidos para poder usarlos como insumos para una posterior

valoración, y la emisión de un juicio valorativo que, con argumentos, refleje en lo máximo posible la realidad que se pretende evaluar.

Este modelo pretende subsanar el déficit de coherencia causado por el ampliamente usado sistema de medición – calificación, al promover un ejercicio de cualificación de los datos cuantitativos que se obtienen de la medición, comprender lo que ellos muestran, y poder utilizarlos para realimentar el proceso. Esta última función es quizá la más importante de todo el continuo evaluativo, pues si se articula la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la primera debería servir de engranaje para los propósitos de estos últimos, y no simplemente para calificarlos con una letra o un número conceptualmente vacío. Es por ello que la calificación como un paso posterior a este modelo de evaluación cuenta con los elementos necesarios para representar en un estándar de amplio reconocimiento las realidades evidenciadas a través de los procesos, y lo más importante, que quien ostenta dicha calificación sea haya sido realmente acreedor de tal certificación, según el perfil profesional definido.

Como los procesos educativos serios han de tener un nivel de coherencia alto entre sus propósitos y sus actividades, dirigir la evaluación en la misma dirección, de la mano con las estrategias de enseñanza de aula trae beneficios altamente representativos. Permite al

estudiante conocer a ciencia cierta qué se espera que él haga desde la evaluación y no sólo qué debe saber. Brinda a los profesores información suficiente para reconocer las bondades y limitaciones de sus propias estrategias, y con ello tomar las medidas correspondientes en

pro de un desarrollo más eficiente de las competencias en el estudiante, y en el plano institucional garantiza que los procesos y las labores que se certifican realmente son merecedoras de dicha certificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbeláez, R. (2010) *Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior*. Bucaramanga, Colombia: Publicaciones UIS
- Bachelard, G. (1972) *La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Flórez Ochoa, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.