

Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias

Tiburcio Moreno Olivos

Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE)

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Correo e: morenoo@uaeh.reduaeh.mx

Resumen

Este ensayo temático hace referencia a los enfoques y las tendencias actuales en la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva cualitativa. Tiene como finalidad principal analizar las posibilidades que ofrece al profesorado lo que se ha denominado recientemente como *evaluación cualitativa*, con la intención de ampliar y enriquecer sus concepciones acerca de la evaluación del alumnado y contribuir así, a la mejora de sus prácticas evaluativas. Se hace un breve recorrido histórico de la evolución que ha sufrido el término evaluación, se presentan los enfoques y tendencias más recientes así como algunas conceptualizaciones de autores representativos del campo, se desarrollan las diferentes modalidades de evaluación cualitativa analizando sus principales características así como algunas de sus ventajas para la enseñanza superior, y por último, se reflexiona acerca de la problemática que afronta actualmente la evaluación del aprendizaje, destacando algunos de los errores más frecuentes en los que incurre el profesorado de las Instituciones de Educación Superior (IES) al llevar a cabo esta compleja tarea docente.

Palabras clave: evaluación, cualitativa, profesorado, aprendizaje.

Abstract

This essay analyzes the possibilities that qualitative offers to scholars, in order to expand enrich their idea of students evaluation, therefore contributing to an improvement on their evaluation practices. A brief historic summary on the evolution of term "evaluation" is made, most recent scopes and trends are mentioned, including some concepts presented by authors in this area; several evaluation modalities are developed analyzing their main characteristics and some of their advantages to higher education. Finally, a reflection is made on the problems currently faced by the evaluation of learning.

Key words; qualitative evaluation, scholars, learning.

Introducción

La primera parte del artículo describe *grosso modo* la evolución que ha tenido la evaluación desde las postrimerías de principios del siglo pasado hasta nuestros días, se alude a los cambios conceptuales, filosóficos y metodológicos que ha habido en el campo en los últimos años, gracias a los cuales hoy podemos conocer innovadoras formas de evaluar, integradas al proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya valoración del logro de los alumnos es más auténtica y cercana a los contextos reales en los que ellos aprenden, que valora sus actuaciones empleando procedimientos diversos, holísticos e integrales.

Posteriormente, se abordan algunas de las principales conceptualizaciones de evaluación aportadas por especialistas quienes desde una mirada crítica destacan los beneficios que conllevan para la enseñanza y el aprendizaje las actuales concepciones, así como los desarrollos más recientes de la evaluación del alumnado.

En la segunda parte, se revisan las propuestas actuales que se pueden agrupar en lo que se ha dado en llamar *evaluación cualitativa*, analizando algunas de sus ventajas para la práctica educativa.

Nuestro interés es contribuir al debate teórico, con el afán de que el conocimiento de innovadoras propuestas sobre el tema induzca al profesorado mexicano a una seria reflexión acerca de la metodología de evaluación empleada y lo motive a experimentar con formas distintas de valorar los logros de sus estudiantes.

En este documento argumentamos que la evaluación que tradicionalmente se ha circunscrito al examen convencional y cuya estrechez promueve aprendizajes de tipo rutinario y memorístico, debe ceder su trono a una evaluación que actúe en beneficio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Como bien se afirma “entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia –bienes comunes históricamente construidos-, el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos razonables de actuar con cada sujeto que se encuentre en esa situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber” (Álvarez Méndez, 2000:12).

Los recientes cambios producidos en el ámbito de la educación han conformado una perspectiva más amplia de la evaluación, lo que ha repercutido en las formas de valorar los logros de los alumnos. Muchos autores han emprendido una radical reformulación de las asunciones básicas de la educación. Por ejemplo, Gardner (1990) ha planteado un nuevo modelo de educación llamado *Excelencia Individualmente Configurada* (Individually Configured Excellence). Según esta noción, la función primaria de la enseñanza no es seleccionar y clasificar estudiantes definidos rígidamente dentro de categorías de capacidades sino identificar y alimentar fuentes de competencia en estudiantes individuales. Tales concepciones de la educación asumen que la enseñanza puede ofrecer un rango de oportunidades ajustadas a los individuos y a sus antecedentes (talentos, intereses y actuaciones anteriores); que los impulsen hacia el logro de las metas educativas requeridas en la sociedad en general y que ofrezcan oportunidades de vida significativas.

Los nuevos enfoques de la evaluación

Algunos autores, entre los que se encuentra Nevo (1997), plantean que los alumnos y los profesores han sido los tradicionales objetos de la evaluación en educación **1**. Sin embargo, en nuestras Instituciones de Educación Superior (IES) durante mucho tiempo la evaluación estuvo centrada exclusivamente en los alumnos y es en fechas más recientes que el profesorado se inicia en procesos de evaluación de su desempeño, experiencias que muchas veces han estado acompañadas de fuertes polémicas y conflictos **2**.

Casi todos los instrumentos de medición y evaluación educativa que se encuentran en la bibliografía hasta mediados de los sesenta, se refieren a la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Hasta entonces, apenas se podía encontrar alguna orientación respecto a la evaluación de otros objetos. Posteriormente, diversas innovaciones en el sistema educativo de los Estados Unidos llevaron a un cambio significativo de enfoque respecto al objeto de la evaluación educativa, que pasó de los alumnos a los proyectos educativos, programas, materiales curriculares, o instituciones educativas. Estos últimos ya se encuentran en la bibliografía más importante sobre evaluación educativa que se ha escrito desde mediados de los sesenta.

No obstante, siguiendo la evolución histórica de la evaluación se pueden apreciar los cambios cuantitativos y cualitativos que ha sufrido, pasando de una concepción centrada fundamentalmente en la valoración de productos mediante la aplicación de instrumentos estandarizados presumiblemente científicos, hasta llegar a una concepción mucho más amplia y comprensiva de la evaluación, en la que intervienen múltiples agentes, se emplean variados métodos de investigación, centrada no sólo en productos sino también en procesos, en definitiva, vista como una dimensión con variados ángulos e implicaciones pedagógicas, sociales, políticas, éticas, etc. para todos los que intervienen en ella.

En torno al término evaluación se ha dado un gran número de conceptualizaciones. Desde distintas posiciones teóricas, los autores parecen no ponerse de acuerdo, y esto quizás ocurre por tratarse de un asunto que por su naturaleza misma se escapa a ser aprehendido y objetivado. Entrar en el terreno de la evaluación (y de la educación en general) es incursionar en un medio complejo y multivariado en el que no existen certezas y en el que la realidad puede ser entendida desde distintas e incluso contradictorias posiciones.

Así, para Nevo (1997:22) la *evaluación educativa* consiste en “la recogida sistemática de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos”. Esta conceptualización combina la descripción con el

juicio crítico, pero hace una distinción entre ambos, pues son diferentes en su naturaleza y su función. La descripción puede basarse en la recogida sistemática de datos y, así, dar como resultado información altamente objetiva. El juicio crítico se basa en criterios que, en la mayor parte de los casos, están determinados por valores, normas sociales y preferencias personales de los individuos o entidades que promueven la evaluación. Esto tiene tres importantes implicaciones:

1. La evaluación no puede edificarse sólo sobre una base intuitiva; necesita un proceso sistemático que implica aplicar principios, métodos e instrumentos. Por eso los profesores requieren adquirir un nivel mínimo de habilidades y competencia en evaluación, aprendiendo a recabar informaciones y a interpretarlas adecuadamente.
2. La aplicación de este conocimiento técnico y estas habilidades puede incrementar significativamente la objetividad del componente descriptivo en la evaluación, aunque sin pretender nunca que la evaluación sea totalmente objetiva.
3. La subjetividad cumple una función más importante en el juicio que en la descripción, pero la subjetividad no tiene porque implicar arbitrariedad. Una evaluación sistemática intenta evitar el juicio arbitrario al proporcionar una descripción tan objetiva como sea posible, y al fomentar procesos de juicio explícitos y abiertos a la discusión **3**.

Por su parte, Howard Gardner (1998:187) concibe a la *evaluación educativa* como “la obtención de información acerca de las habilidades y potencialidades de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que les rodea”. En el contexto español, Gimeno entiende la *evaluación del aprendizaje* de los alumnos como “el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo” (Gimeno, 1995:343). La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los objetivos deseables.

Así las cosas, tenemos que partir de una maraña terminológica detrás de la cual muchas veces se enmascaran intereses e intenciones distintas, en un esfuerzo por dilucidar el significado de la evaluación. Términos como «medición», «calificación», «apreciación», «estimación», etcétera, pueden generar confusiones conceptuales. En los últimos años se ha intentado repetidas veces explicar el significado de la evaluación y clarificar la distinción entre evaluación y otros conceptos relacionados con ella, como los de medida o investigación.

La bibliografía sobre el tema refleja planteamientos diferentes de la conceptualización y los límites de la evaluación en educación. En nuestro país la evaluación ha estado ligada al financiamiento económico, lo que ha desvirtuado su sentido académico y pedagógico: “Un error de las políticas educativas mexicanas es vincular los resultados de la evaluación a una asignación presupuestal. Los programas para docentes (carrera magisterial o estímulos al desempeño académico), para investigadores (Sistema Nacional de Investigadores) y para el desarrollo institucional (Fondo para la Modernización de la Educación Superior, Padrón de Posgrados de Excelencia) tarde o temprano culminan en una bolsa presupuestal. Si bien las personas e instituciones se esfuerzan por cubrir los requisitos que les permitan acceder a tales recursos económicos, su esfuerzo no significa que den pasos consistentes para mejorar los procesos de trabajo académico” (Díaz Barriga, 2000:30).

La evaluación es una actividad humana tan esencial como inevitable, que considera aspectos no sólo del alumno, sino también de la personalidad del profesor, de los métodos de enseñanza empleados, de los materiales didácticos, del medio familiar y social que rodea al alumno, de la organización escolar misma y de la «atmósfera» educativa, material y humana del centro educativo (Joint Committee, 1988).

Nosotros entendemos la evaluación como un proceso cíclico y continuo de delinear, obtener y proporcionar información útil para enjuiciar alternativas de decisión. Nos identificamos con Popkewitz (1988) cuando señala

que con el proceso evaluador la sociedad aprende sobre sí misma, y contribuye al debate bien informado para participar en los planes de acción social.

En cuanto a los avances de la evaluación destacan los *conceptuales*, así, “la evaluación se desplazó de posiciones monolíticas a concepciones pluralistas: una utilización de métodos, medidas, criterios, perspectivas, audiencias e incluso intereses múltiples” (House, 1992:45-46). Se introducen cambios en la metodología de evaluación pasando de los métodos eminentemente cuantitativos a una postura mucho más abierta y flexible en la que los métodos de investigación cualitativos empiezan a tener cabida.

Otra de las aportaciones que marca un nuevo sendero en el campo de la evaluación tiene lugar en el plano *filosófico*; los evaluadores, que tradicionalmente habían aceptado la idea de que su disciplina era una disciplina neutral, reconocen que su práctica profesional inevitablemente promueve los valores e intereses de unos grupos sobre otros, aunque, al parecer, muchos de ellos aún no saben que hacer ante este hecho.

De acuerdo con Pérez Gómez (1989), estos cambios promovidos en el ámbito de la evaluación han dado pie a una múltiple apertura:

- *Conceptual*: la evaluación acepta resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- *De enfoque*: admitiendo la recogida de datos referidos tanto a procesos como a productos.
- *Metodológica*: se cambia la cerrada e inflexible estrategia formal permitiendo la inclusión de procedimientos informales. Se sustituye el monismo por un pluralismo metodológico.
- *Ético-política*: la evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de los distintos grupos de interés implicados en un programa educativo. Se pasa de la evaluación burocrática a la evaluación con carácter democrático.

Se pueden sacar dos grandes conclusiones de los estudios más recientes. La primera es que casi todo puede ser objeto de evaluación y que ésta no debe limitarse al alumnado o al profesorado. La segunda, que la identificación precisa del objeto de la evaluación es una parte importante del desarrollo de cualquier diseño de evaluación.

Sin duda, uno de los avances más significativos ha sido la consideración de que existen elementos que se escapan de lo «real», que no son cuantificables. Estos componentes se han convertido en los factores innovadores de los procesos evaluativos, constituyendo todo un desafío para la elaboración de instrumentos que posibiliten su empleo cotidiano en la práctica docente (Díaz Noguera, 1995).

A pesar de las diferencias entre los estudiosos de este tema, parece haber un acuerdo teórico respecto a la necesidad de sustituir la concepción tradicional de la evaluación por otra visión en la que ocupen un lugar central el análisis, la crítica, la reflexión, el diálogo, la equidad y la justicia entre los participantes. Sin embargo, otra cosa bien distinta es lo que ocurre en la práctica donde las contradicciones salen a flote. Así, las rutinas establecidas en las aulas se siguen manteniendo de forma incuestionada e incuestionable (Moreno Olivos, 2000). En estas coordenadas, Santos Guerra (1993) afirma que en las escuelas ocurre un fenómeno paradójico: “es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez”.

En la evaluación resulta primordial el papel del profesor, quien tiene un modo particular o colegiado de evaluar el aprendizaje del alumno, es él quien realiza este proceso de acuerdo con ciertos criterios y parámetros, cuya práctica profesional, en definitiva, está orientada por sus pensamientos, concepciones y creencias acerca de la enseñanza y la evaluación. Estebaranz (1994), considera que sabemos poco todavía acerca de la evaluación de los profesores, porque aunque se distingue la evaluación de otros aspectos de la actividad escolar, en la práctica es difícil hacer esta distinción. Una prueba es una práctica clara. Pero el juicio que el profesor hace sobre el alumno no queda confinado a una actividad como la de la prueba. La mayor parte de los juicios son subjetivos, informales, sobre la marcha.

Evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Una de las tendencias más recientes que podemos identificar en la literatura es la de contemplar a la evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje en contraposición a la visión de la evaluación como el momento final de dicho proceso, esta última todavía tan fuertemente arraigada en nuestras IES. Al parecer existe un posible desajuste creado entre el proceso de enseñanza y su evaluación que como parte integrante de él debería seguir una misma perspectiva de desarrollo. Barberá (1997), señala que el proceso de instrucción y el de evaluación son inseparables ya que, si un método de enseñanza enfatiza el aprendizaje memorístico, la evaluación adoptará este mismo enfoque.

Aunque en términos amplios se puede admitir esa afirmación, parece que las cosas no siempre van en esa dirección, especialmente en momentos de cambios e implementación de reformas educativas, es decir, puede ocurrir que los profesores varían substancialmente sus métodos de enseñanza potenciando un aprendizaje más comprensivo, pero sin alterar su forma de evaluación. Es este el «doble mensaje contradictorio» que de hecho reciben muchos alumnos en las instituciones educativas hoy en día. En estos momentos, la evaluación parece estar todavía dominada por tipos de exámenes estereotipados que se centran en conceptos y procedimientos de tendencia mecánica y memorística.

Por su parte, Gimeno (1995) señala que la realización de una *evaluación formativa* es una exigencia pedagógica que no siempre resulta fácil de satisfacer pues se requieren ciertas *condiciones* de entrada: a) que sea factible de realizar por los profesores, adecuada a sus posibilidades y disponibilidad de tiempo; b) su finalidad básica debe ser recabar información para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos; c) que no distorsione, corte o entorpezca el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, creando ansiedad en los alumnos, restando tiempo a los profesores que podrían emplearlo para otras funciones; y d) evitar que genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas.

Desde esta posición se reconoce que las funciones sociales y de control que tiene la evaluación restan importancia al conocimiento que se puede obtener de los alumnos mientras trabajan y se dialoga con ellos. Esta condición laboral hace que los docentes admitan como normal el separar los momentos de enseñanza de los de comprobación. La evaluación se desintegra del aprendizaje perdiendo su valor formativo en el diálogo crítico entre profesores y alumnos. La separación entre las tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene su equivalente en los alumnos: la separación entre la adquisición de información o aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación. Para combatir estas posiciones nocivas, se propone una *evaluación integrada interactiva*, es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendida como un proceso natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos, sin plantear necesariamente procedimientos formales de evaluar. Se trata de conocer al alumno, por lo que se precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación más de éstos cuando enseñan. El conocer al alumno demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar. Esto es fundamental en la enseñanza superior, pues los contactos interpersonales entre profesor y alumnos suelen ser escasos.

Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como medio de conocimiento, es conveniente enfatizar que sólo las informaciones obtenidas por los profesores, la mayoría de ellas a través de la evaluación informal, de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos en clase y la elaboración del juicio sobre los alumnos (Gimeno, 1995; Moreno Olivos, 2000).

Este enfoque propone una sincronización entre el proceso de enseñanza y el proceso evaluativo ⁴, tal acoplamiento no es más que la demanda de que se evalúe lo que se ha enseñado, constatando que se ha de mantener una tensión en favor del proceso evaluativo, con la finalidad de que no resulte una simple copia de los contenidos desarrollados en clase.

Ya se ha señalado que la evaluación es un ámbito de pensamiento y de actuación pedagógica que a lo largo de los años -gracias a los avances de la educación en general- ha sufrido una serie de cambios tendientes a su mejora. Una de las últimas propuestas, ha sido la denominada «evaluación cualitativa», cuyos rasgos principales se tratarán a continuación.

Modalidades de evaluación cualitativa

La década de los ochenta fue de grandes reformas en los sistemas educativos de Europa y Estados Unidos, sin embargo, en América Latina y particularmente en México, las principales reformas educativas se inician una década después. La mayor parte de los supuestos y propuestas en las áreas de enseñanza, aprendizaje, organización escolar y formación del profesorado se volvieron a analizar y a reconsiderar. La evaluación de los alumnos no fue la excepción, y los tests estandarizados se convirtieron en el blanco de los ataques, se criticaba su falta de autenticidad porque estaban alejados de los problemas reales de la vida y de la enseñanza escolar. Se les culpaba de provocar el pensamiento pasivo y de estimular un aprendizaje memorístico. En vista de que la palabra «tests» se había convertido en tabú en el contexto de la evaluación del alumnado, la alternativa consistió en varias etiquetas que llevaban la palabra «evaluación». Las denominaciones más corrientes fueron «evaluación de la actuación», «evaluación auténtica», «evaluación directa», o el término más genérico «evaluación cualitativa». Aparentemente era como si se volviese al antiguo examen de prueba abierta, pero las distintas denominaciones, que reflejan diferencias implícitas de dónde se pone el énfasis, muestran que la evaluación cualitativa es mucho más que un examen en el que hay que escribir sobre un tema.

En general, se admite que se debería reconocer una amplia gama de información cuando se está evaluando un objeto. La información evaluativa no debería ceñirse al limitado campo de los resultados. Esto no quiere decir que toda evaluación deba recopilar siempre todos los tipos de información posibles. Las evaluaciones individuales pueden centrarse en un conjunto seleccionado de datos (acerca de su comportamiento, actuación, actitudes, destrezas, y objetivos) dependiendo de las prioridades y de las limitaciones de tipo práctico. Las últimas tendencias en evaluación del alumnado, que abogan por una «evaluación cualitativa», «exámenes auténticos» y el uso de «portafolios», están de acuerdo en que los alumnos, como objetos de la evaluación, deben ser evaluados basándose en una amplia gama de información que refleje su comportamiento, actuación, actitudes, destrezas, y objetivos.

Se concibe a la *evaluación cualitativa* como una nueva tendencia evaluadora que a diferencia de las evaluaciones tradicionales, nos encuentra observando con más atención la fiabilidad de las tareas de evaluación y su alineación con la investigación, la teoría y las prácticas educativas actuales. Además, nos recuerda que el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta como para basarnos en un sólo índice de éxito.

Esta modalidad ha recibido diferentes rótulos, tales como: evaluación basada en el rendimiento, evaluación de portafolios, lista de chequeo, evaluación holística y «observación infantil» (Valencia, 1993) y también evaluación auténtica de aula y evaluación de la actuación (Glaser y Silver, 1994). Se considera que estas propuestas, por su riqueza y variedad, parecen ser las más idóneas para evaluar el aprendizaje del alumno tanto de procesos y productos cognoscitivos como de los no cognoscitivos.

Pero no parece ser una tarea simple encontrar un término singular para referirse a las prácticas de evaluación que no encajan dentro de la categoría de evaluación formal. Probablemente la etiqueta más comúnmente usada es la de evaluación informal (García y Pearson, 1991), más la connotación de algo que necesita forma (y, por implicación, calidad) no la hace muy deseable.

Algunos autores al referirse a este tipo de evaluación lo hacen en los siguientes términos: “Alternativas formas de evaluación, formas actualmente dentro del alcance, pueden adecuadamente reflejar las metas educativas de hoy en día y, usadas convenientemente, servir como herramientas positivas en la creación de escuelas verdaderamente capaces de formar estudiantes para pensar” (Glaser y Silver, 1994:393).

De la evaluación llamada «cualitativa», por contrapartida a la «evaluación formal», se podría destacar los siguientes planteamientos:

- Asiste a los profesores para lograr la meta de ayudar a todos los alumnos a «usar bien sus mentes», la información estará disponible al profesor y al estudiante, como procedimiento de aprendizaje.
- Evita las limitaciones de las pruebas convencionales porque ofrece a los estudiantes oportunidades más amplias para aprender.
- Se apoya verdaderamente en programas de enseñanza dirigidos hacia la excelencia educativa y la equidad.

- Elimina las pruebas de selección y exclusión porque el objetivo primario de la enseñanza es promover la habilidad de aprender y optimizar la competencia individual.
- Ofrece crecientes experiencias educativas valiosas, que ilustran la relevancia y utilidad del conocimiento y habilidad que son adquiridos y su aplicación a diferentes escenarios.
- Evalúa la actuación de los alumnos en un escenario social donde ellos contribuyen a una tarea y asisten a otros. En este contexto, no sólo la actuación, sino también la facilidad con la que un estudiante se adapta para ayudar y orientar, puede ser evaluada.
- Emplea varios tipos de preguntas no limitadas, en las cuales los estudiantes describen como se aproximan a un problema, los interrogantes que aparecen en su mente, y las explicaciones de sus soluciones. No se asume que los ítems de una prueba son una medida de las habilidades de orden superior simplemente porque sean más difíciles.
- Fomenta la autoevaluación. Como el criterio de actuación está más abiertamente disponible, los estudiantes son los mejores capacitados para juzgar sus propias actuaciones sin referencia necesariamente a los juicios de otros. Las situaciones de enseñanza y de evaluación ofrecen entrenamiento y práctica en formas que ayudan a los estudiantes a reflejar sus actuaciones y a reflexionar sobre las mismas.

Hay suficientes razones para ser optimistas de que ocurra el casamiento, a menudo pospuesto, entre la evaluación y la enseñanza, pero para ello se requiere que los profesores sean incentivados y apoyados para usar nuevas formas de evaluación que mejoren su enseñanza.

Existen diferentes modalidades de evaluación cualitativa y las fronteras entre unas y otras no son tan marcadas, en todo caso, cada una de ellas pone el énfasis en distintos recursos y elementos metodológicos para su desarrollo en la práctica. A continuación se hará referencia a algunas de estas modalidades, aunque el afán no es establecer comparaciones entre ellas, sino más bien identificar algunos de los rasgos esenciales que las conforman.

Evaluación auténtica de aula

En años recientes hemos asistido a la rápida emergencia de una serie de estrategias cualitativas de evaluación, que habitualmente han sido desarrolladas más como complemento que como sustituto de los modelos más tradicionales. Hargreaves et al. (1998), destacan que el término que se emplea en Estados Unidos para identificar esta nueva dirección en la evaluación del estudiante es el de «evaluación auténtica». Esta nueva visión de la evaluación refiere a formas de trabajo de los estudiantes que reflejen situaciones de la vida real y que desafíen su habilidad para poner a prueba en estas situaciones aquello que han aprendido. Según los autores antes referidos, la *valoración auténtica* : a) Se basa en demostraciones reales de aquello en lo que se desea que sean buenos los estudiantes (como por ejemplo, escritura, lectura, discurso, creatividad, capacidad investigadora, resolución de problemas); b) Exige procesos mentales más complejos y estimulantes; c) Reconoce la existencia de más de un enfoque o respuesta correcta; d) Presta especial importancia a las explicaciones no pautadas y a los productos reales; e) Promueve la transparencia de criterios y estándares, y f) Implica el dictamen de un asesor experimentado.

En este tipo de evaluación auténtica, la meta es reunir evidencias acerca de cómo los estudiantes están aproximándose, procesando y cumpliendo las tareas de «la vida real» en un campo particular. Los profesores tienden a centrarse en documentar el desarrollo individual de los estudiantes en lugar de comparar su actuación con la de otros estudiantes o grupos. Debido al rango de actividades que pueden ser incluidas y por centrarse en el progreso individual, la evaluación auténtica de aula tiene el potencial para proveer a los profesores con múltiples lentes sobre la actuación del estudiante.

A continuación se desarrollarán tres de los principales tipos de evaluación auténtica: *evaluación basada en el rendimiento, evaluación de portafolios y registros personales, y evaluación del logro.*

a) *Evaluación basada en el rendimiento*: Esta clase de valoración supone evaluar al alumnado en el contexto de las actividades de aprendizaje del aula. Las tareas están diseñadas para brindar criterios y objetivos que constituyan una base para la evaluación. La evaluación puede comprender una amplia gama de habilidades y conocimientos, algunos expuestos por escrito pero otros de forma práctica y «manipulativa», también en la interacción social con otros estudiantes. Las habilidades orales o comprensivas, de presentación y organización, de participación y liderazgo se hallan expuestas a la evaluación en la misma medida que las habilidades desplegadas sobre una prueba de papel y lápiz.

b) *Evaluación de portafolios y registros personales*: En general, estos registros ofrecen a los estudiantes la oportunidad de archivar, de forma continuada, experiencias y logros que sean significativos para ellos. Estos registros suelen ser propiedad de los estudiantes, pero también se pueden compartir y discutir con los profesores si el estudiante así lo desea. Se escriben normalmente en un tiempo ya asignado a este propósito, y se pueden utilizar para hacerlo en hojas en blanco o en las que aparezcan palabras inductoras opcionales o cuestiones claves a las que los alumnos deban responder.

Es habitual que los registros personales sean compilados en ficheros o carpetas y se pueden añadir a la colección fotografías, muestras de trabajos realizados o cualquier otro material de importancia para el estudiante. Al dejar la escuela, los registros pasan a ser propiedad de los estudiantes y pueden ser mostrados a empleadores potenciales si así lo desearan los jóvenes. Aunque la evaluación de portafolios tiene una tradición más larga en la escritura y el arte que en otros currículos, es ahora que está empezando a extenderse a la mayoría de las asignaturas escolares. Los portafolios (colección de los trabajos del estudiante en «folios»), representan una de las técnicas más comúnmente empleadas en la evaluación auténtica de aula.

c) *Evaluación mediante registros del logro*: Los registros del logro emergieron por primera vez en Escocia en la década de 1970, como formas de documentar y describir las cualidades, habilidades y logros de los estudiantes destinados a dejar la escuela sin ningún título o calificación. Los registros tenían como finalidad proporcionar a los empresarios una información útil y sucinta sobre las cualidades y logros de los estudiantes, e intensificar la motivación de los estudiantes hacia el autoconocimiento, y su capacidad para establecer objetivos. Aunque tales registros adoptan formas diversas, todos ellos ofrecen en la práctica un método para presentar una información amplia y, al mismo tiempo, concreta, sobre las capacidades, habilidades y logros de los estudiantes, a través de una serie de valoraciones.

Como ya hemos mencionado, la evaluación auténtica de aula puede incluir un amplio rango de actividades, tales como: registros anecdóticos, notas de observaciones del profesor, conferencia entre profesor y alumno, y portafolios del trabajo de los estudiantes. En el campo de la literatura, por ejemplo, la evaluación auténtica de aula puede extenderse hasta incluir registros de lectura oral, protocolo del pensamiento en voz alta del estudiante, volver a contar la historia, registros de lecturas voluntarias de los estudiantes, periódicos escolares, portafolios escritos, y proyectos de investigación. En el campo de la ciencia, se pueden incluir los reportes de laboratorio, los periódicos de ciencia o diarios, proyectos, y presentaciones orales.

Los profesores que emplean la evaluación auténtica tienden a centrarse en documentar el desarrollo individual de los estudiantes en lugar de comparar su actuación con la de otros estudiantes o grupos. Debido al rango de actividades que pueden ser incluidas y por centrarse en el progreso individual, la evaluación auténtica de aula tiene el potencial para proveer a los profesores con múltiples lentes sobre la actuación del estudiante.

La inherente unión entre los sistemas de evaluación auténtica, la escuela y el currículo, es vista, como una bendición y como una maldición. Analicemos el porqué de lo dicho antes. Cuando la evaluación auténtica es implementada en un currículo bien planeado e individualmente orientado, puede proveer a los profesores con los tipos de información diagnóstica necesarios para atender las necesidades individuales de los estudiantes en sus clases. Sin embargo, si el currículo es débil, fragmentado o erróneo, las resultantes evaluaciones usadas para evaluar el progreso del estudiante no proporcionarán una buena evaluación diagnóstica o no servirán a las necesidades académicas de los estudiantes **5**.

Evaluación de la actuación

El rasgo común de todo lo que se incluye en esta categoría está centrado en la actuación, ya sea directamente (observación diaria y juicio de la actuación) o indirectamente (los productos de la actuación que están representados, por ejemplo, por un portafolio). Con excepción de una larga tradición de evaluación de la actuación en el arte, la música y la competición atlética, uno de los primeros usos hoy en día de la evaluación de la actuación como parte regular del currículum ha sido en el campo de la escritura. Recientemente, como

parte del movimiento de evaluación cualitativa, la evaluación de la actuación ha permeado por entero el currículum escolar (Mitchell, 1992).

Como ocurre con la evaluación auténtica de aula, la investigación acerca de la evaluación de la actuación, especialmente la que se refiere a poblaciones diversas, es muy escasa. Aunque pocos investigadores han indagado sistemáticamente los efectos de la evaluación cualitativa en la actuación del estudiante, Darling-Hammond y sus colegas (Darling-Hammond y Ascher, 1990) han documentado el impacto positivo de los portafolios y otras formas de evaluación auténtica en algunos establecimientos escolares urbanos de los Estados Unidos, muchos de los cuales matriculan altas proporciones de estudiantes diversos étnica y lingüísticamente.

Para cerrar este apartado y con el propósito de no presentar una visión parcial del tema, que pudiera sugerir que estas modalidades de evaluación cualitativa sólo tienen ventajas y no presentan desventajas, quisiera mencionar algunas de sus exigencias más importantes, que de no existir, se pueden convertir en limitaciones al proceso evaluativo. La primera de ellas es que exige del profesorado una formación en este tipo de enfoques y metodologías de evaluación distintas a las convencionales; se requiere contar con una serie de condiciones institucionales y organizativas que posibilite su puesta en marcha: aulas con una adecuada ratio profesor-alumno, un currículum flexible que posibilite ensayar con otras formas distintas de evaluación, disponibilidad de tiempo del profesorado, comunicación abierta con el alumno...etc.

Problemática de la evaluación escolar en la educación superior

Actualmente la evaluación es considerada un proceso humano en el cual según la idiosincrasia de cada individuo se decide *qué evaluar y cómo hacerlo*. El profesorado de educación superior tiene que cumplir su rol de evaluador y muchas veces no ha sido preparado para cumplir esta tarea, de modo, que suele incurrir en una serie de errores, algunos de los cuales analizaremos en esta sección.

La tarea del profesor como evaluador es inherente a su propia función docente, por tanto, es una encomienda ineludible. Algunos profesores consiguen salir bien parados ante la evaluación, pero la gran mayoría reconoce que se trata de una tarea engorrosa y que si pudiera liberarse de ella con gusto lo haría, esto significa el reconocimiento de que evalúan a los alumnos sólo porque así lo exige la administración. Pero no todos los profesores llevan bien este asunto, hay algunos que continuamente enfrentan los juicios de los estudiantes que los acusan de evaluarlos arbitrariamente, según sea su estado de ánimo en el momento de corregir los exámenes; otros docentes han tenido enfrentamientos con los estudiantes e incluso algunos padecen de crisis moral y depresión cuando entregan los resultados de los exámenes. Estamos de acuerdo, entonces, en que la evaluación es un tema candente y polémico. Ante estas experiencias desagradables, vividas en carne propia o de forma vicaria, algunos profesores optan por escamotear el tema y simulan la evaluación (son los llamados "profesores barco"), incurriendo en una irresponsabilidad profesional. Otros viven en eterno conflicto con los estudiantes y los grupos.

Pero, ¿cómo mejorar nuestra práctica evaluadora?, ¿cuáles pueden ser algunos de los fallos en los que podemos estar incurriendo y que pueden estar limitando el alcance de nuestra enseñanza?. Veamos algunas de esas limitaciones en las que se incurre cuando se evalúa a los alumnos. Obviamente, existen muchas más pero yo he seleccionado diez de las que considero más comunes, el orden en que son abordados no implica de ningún modo jerarquía.

1. Visión estrecha de la inteligencia humana, del aprendizaje, y por consiguiente de la evaluación

La mayor parte de los sistemas educativos opera con un currículum que se fundamenta en una visión de la inteligencia como una capacidad unitaria e inmutable. Desde esta estrecha visión los programas educativos y la enseñanza se ocupan de potenciar el pensamiento lógico-matemático y la inteligencia lingüística de los alumnos, en detrimento de otras capacidades o talentos (Gardner, 1993).

Desde esta perspectiva tradicional de la inteligencia humana, los profesores clasifican a los alumnos y alumnas en inteligentes, poco inteligentes, y otros considerados más bien tontos. Los primeros, son aquellos capaces de aprender los contenidos de enseñanza, y por tanto, salen bien librados de los juicios evaluativos de los profesores. En cambio, los alumnos y las alumnas considerados no inteligentes, serán etiquetados, discriminados y quedarán al margen de los beneficios de la educación, con las consiguientes implicaciones que esto tiene en su futuro escolar y el daño irreversible a su autoestima. En este esquema los "triunfadores"

son aquellos estudiantes que poseen una inteligencia lógico matemática y lingüística, y los “perdedores” los que no tienen suficientemente desarrollados estos tipos de capacidades. De esta forma la escuela desperdicia y desprecia el talento de estos alumnos.

Esta percepción de la inteligencia, conlleva una visión también limitada del aprendizaje, el cual es visto como la capacidad que el alumno tiene de memorizar datos, de recordar información y de resolver problemas que tienen una sola respuesta... Así las cosas la evaluación tendrá como misión comprobar la cantidad de información que el alumno ha sido capaz de acumular durante un determinado periodo de tiempo, y premiarlo o sancionarlo en función de sus logros, con esto se promueve un aprendizaje de tipo memorístico, rutinario y acrítico. En este sentido, las recientes aportaciones de la psicología cognitiva vienen a revolucionar el campo de la educación (a manera de ejemplo podemos citar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg).

2. Subordinar la enseñanza a la evaluación

Dada la importancia que se concede a la evaluación por sus implicaciones políticas, sociales y económicas, más que educativas, en casi todos los sistemas educativos prevalece una tendencia a subordinar la enseñanza a la evaluación, es decir, se enseñan aquellos contenidos que se va a evaluar, y lo que no entra en la evaluación carece de importancia. Y si consideramos que las prácticas de evaluación actuales son muy pobres, de este modo vemos restringida la enseñanza. El mensaje que se envía a los alumnos es que sólo cuenta aquello que se evalúa, y que generalmente son contenidos de corte conceptual. Por tanto los alumnos sólo estudian para pasar los exámenes antes que para aprender.

Entre estos dos procesos se debe promover una integración plena. Una enseñanza de calidad debería conducir a una evaluación de calidad, aunque desafortunadamente no siempre ocurre así, pues algunos estudios han revelado que hay profesores que son innovadores en su enseñanza pero siguen siendo tradicionales en sus prácticas de evaluación.

3. Evaluación del aprendizaje de conocimientos (hechos y conceptos) dejando fuera otro tipo de aprendizajes (desarrollo de habilidades, procedimientos, actitudes y valores) fundamentales para el desarrollo integral y pleno del aprendiz

La evaluación tradicional -que es la que predomina en la educación superior, así como en los demás niveles educativos- se centra en la valoración de conocimientos antes que en el desarrollo de habilidades o competencias cognitivas. Mientras más datos, hechos y conceptos, el alumno sea capaz de memorizar y reproducir en el examen, mejor. Y no es que la adquisición de conocimientos y la memorización de datos deban rechazarse, pues es innegable su importancia en el proceso de aprendizaje, lo malo está cuando la enseñanza los adopta como ejes centrales, promoviendo así un aprendizaje memorístico, reproductor y acrítico.

Además, este tipo de enseñanza tiende a destacar el aprendizaje de contenidos cognoscitivos prestando poca o ninguna importancia al aprendizaje de actitudes y valores. La conducta humana queda dividida en dos partes: la mental y la afectiva, y estas partes no se abordan de forma integral, como si el alumno fuera sólo una mente que disciplinar sin sentimientos y valores. Este tipo de educación que ha descuidado la dimensión afectiva y de valores de los educados tiene su reflejo en la crisis de valores que padece nuestra sociedad actualmente. Aunque obviamente, sería injusto culpar sólo a la escuela de esta crisis, pues el asunto es más complejo y comprende a las otras instituciones que educan y socializan a los individuos.

4. Reducir la evaluación a un asunto de técnicas e instrumentos de valoración

Se pone el énfasis en el cómo de la evaluación dejando fuera los demás elementos del modelo evaluativo. La evaluación es percibida como un asunto de instrumentos y procedimientos. Esta concepción es herencia del modelo tecnológico-racional de la educación que considera la enseñanza como una cuestión técnica y operativa. Desde esta perspectiva la preocupación central del profesor consiste en saber diseñar instrumentos (exámenes, listas de cotejo, escalas de observación, tests...) que sean objetivos, válidos y confiables, con la ilusión de que estos atributos supuestamente “científicos” le dan un fundamento a la evaluación, evitando sesgos y la contaminación de los valores. Nada más alejado de la realidad.

Quizá antes que preocuparse por el cómo, es decir a través de qué medios vamos a evaluar, el docente de educación superior debería asumir una postura crítica y cuestionarse qué evaluar, quién, por qué, para qué, cuándo y qué va a hacer con los resultados. Todos sabemos que la naturaleza del objeto de evaluación determina en gran parte el cómo. No es lo mismo evaluar el aprendizaje de hechos y conceptos, que el aprendizaje de procedimientos o de actitudes. Además, hay otros aspectos que deben considerarse tales como el carácter de la materia...

En todo caso la estrategia metodológica es uno más de los elementos de todo modelo evaluativo y nunca debe anteponerse a los demás elementos, porque eso significaría que el docente, renuncia a asumir su postura de profesional reflexivo y crítico que cuestiona su propia práctica.

5. Privilegiar el examen como técnica de evaluación

Tradicionalmente el alumno ha sido el único objeto de evaluación (por fortuna en los últimos años las cosas han empezado a cambiar) y el examen la técnica predominante, por no decir que la única. Esta fe ciega en el examen como medio de valoración del aprendizaje del alumno ha sido la causa principal de tanto fracaso escolar en la enseñanza superior de nuestro país.

El examen sólo mide un tipo de aprendizaje centrado en la dimensión cognoscitiva y por sus propias limitaciones técnicas no es posible que incluya otros tipos de aprendizajes y procesos, que son fundamentales en la educación superior. Aun cuando las pruebas de ensayo ofrecen un poco más de posibilidades (por sus ítems de carácter abierto) que las pruebas objetivas, siguen siendo pobres en el desarrollo, por ejemplo, del pensamiento creativo e imaginativo; además que beneficia a los alumnos que tiene facilidad para redactar y expresar sus ideas por escrito, mientras que perjudica a los alumnos que no poseen estas cualidades.

Si reconocemos que ningún individuo aprende de la misma forma que otro, que cada alumno tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, y que el aprendizaje es un proceso multidimensional y cambiante, entonces resulta contradictorio pretender medirlo siguiendo solamente una única vía. Además, al diversificar los procedimientos de evaluación estamos dando oportunidad a los alumnos para que se expresen de diferentes formas, y no sólo beneficiando a los que tienen habilidades para las pruebas objetivas o exámenes de tipo ensayo.

Consideramos que no se trata de desechar el examen como técnica de evaluación del aprendizaje del alumno, aunque está claro que su pertinencia dependerá de aquello que se evalúa, la capacidad de quien diseña el instrumento, y sobre todo de que se combine con el empleo de otras técnicas.

6. Énfasis en el producto descuidando el proceso

Otro de los errores frecuentes en los que incurre el profesor como evaluador consiste en centrar su atención en el producto perdiendo de vista el proceso. Realiza una evaluación sumativa (a través de un examen final) antes que una evaluación formativa. Lo que importa es que el alumno obtenga el producto final y no cómo lo consigue, es decir, el esfuerzo, la perseverancia, la responsabilidad, el interés... son cualidades poco valoradas. Por otro lado, este tipo de evaluación no permite corregir las deficiencias detectadas ni introducir elementos de mejora durante el proceso porque cuando tenemos la información de las dificultades que enfrentó el alumno, ya es demasiado tarde para ofrecerle el refuerzo que necesita; tampoco permite al docente modificar su enseñanza para que responda mejor al grupo-clase.

Así las cosas, el alumno aprende pronto que lo que realmente cuenta para el profesor es el resultado obtenido en los exámenes o las puntuaciones de las pruebas, y no tanto la participación, los ejercicios diarios, las actividades extraclase o de investigación en la biblioteca, en definitiva, su actuación diaria en el aula y fuera de ésta. No obstante, lo anterior no significa que la evaluación no deba tomar en cuenta los productos, lo que se pretende advertir es de los riesgos que entraña una enseñanza que sólo toma en cuenta el producto y no el proceso, lo más sano es que haya un equilibrio entre ambos elementos.

7. Interés por una evaluación cuantitativa antes que cualitativa

Este punto está estrechamente relacionado con el anterior, y quiere decir que el evaluador al centrarse en el producto, está realizando una evaluación cuantitativa (que se expresa mediante números, porcentajes,

medias, promedios...), en detrimento de una evaluación cualitativa, que tomaría en cuenta aspectos más difíciles de evaluar, dado su carácter subjetivo, pero que son fundamentales en el proceso educativo, por ejemplo, la actitud del alumno en el aula, el interés y compromiso con la materia, el esfuerzo, la asistencia, la participación, la colaboración, la cooperación con sus compañeros... de hecho todos los profesores valoran los aspectos antes mencionados sólo que lo hacen de manera informal.

Es evidente que la evaluación informal condiciona fuertemente la evaluación formal (Perrenoud, 1996), se acepte o no se acepte, aquélla se encuentra presente en los juicios de evaluación diarios que realiza el profesor desde el primer día de clases. Se trata entonces de hacerlo explícito y concederle peso en la evaluación global, y no sólo considerar los resultados del examen o de un trabajo.

8. El profesor como único protagonista del proceso de evaluación

Formalmente el profesor es quien evalúa, aunque la realidad es que en el aula todos son evaluadores y evaluados, y el profesor no puede escapar al juicio evaluador que los alumnos hacen de su actuación. No obstante, el profesor es quien evalúa al alumno con fines de certificación, y al hacerlo, se convierte en el protagonista del proceso. El alumno es objeto de evaluación y nunca sujeto de la misma, por tanto, se ve imposibilitado de desarrollar sus competencias como evaluador de su propio trabajo y del trabajo de los demás, habilidades que, por cierto, se valoran mucho en el mercado de trabajo. Un profesional que no es capaz de autoevaluarse reconociendo sus puntos fuertes y débiles, de valorar con justicia el desempeño de sus subalternos o colaboradores, con madurez de criterio para ponderar la actuación de las personas con las que trabaja, es un profesional condenado a enfrentar serias dificultades en sus relaciones profesionales.

Pero, ¿cómo pueden los estudiantes desarrollar estas habilidades si la escuela les priva de esa posibilidad al dejarlos fuera de su propia evaluación?. Ante este panorama el discurso de la participación del alumno, del desarrollo de su pensamiento crítico, de la democracia en el aula, se convierten en frases huecas y vacías de significado cuando el alumno queda condenado a someterse al único y omnipotente juicio evaluador del profesor.

La autoevaluación y la coevaluación son modalidades de evaluación que no tiene cabida en las aulas de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país. El discurso de la pedagogía crítica y progresista ha avanzado mucho en los últimos años pero esto no ha permeado ni modificado las prácticas evaluadoras de los profesores, quizá porque cambiar las mentalidades sea un asunto mucho más difícil de conseguir.

9. Preponderancia de la evaluación como un mecanismo de control de los alumnos antes que como un medio para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje

La evaluación cumple varias funciones, y una de las más comunes es su función de control. Muchos profesores emplean la evaluación como un arma para coaccionar a los alumnos, como un mecanismo para amenazar y forzar la participación. Para los alumnos el profesor/a representa la autoridad (otorgada por la institución por el mero hecho de ser profesor), y tiene el poder -que ejerce a través de la evaluación- de hacer realidad el logro de sus metas o de arruinarles el futuro. Los profesores lo saben, y algunos se aprovechan de este poder para presionar a los alumnos.

Por las connotaciones políticas, sociales y económicas, que la evaluación tiene en la vida de una persona, no es de sorprendernos sus tremendas implicaciones psicológicas y emocionales en los alumnos, quienes generalmente viven con angustia las experiencias de evaluación. Esto no necesariamente tiene porque ser así, de hecho no debería serlo, la evaluación debe ser vista como una experiencia de aprendizaje en la que el alumno tenga la oportunidad de demostrarse así mismo lo que ha aprendido y lo que aún le falta por conseguir, las dificultades que afronta en su aprendizaje y cómo superarlas; y para el profesor, los datos de la evaluación deben servirle para hacer una valoración crítica de su enseñanza e introducir elementos de mejora en caso de detectar deficiencias, o bien, para reforzar aquellas cuestiones que si le están funcionando bien.

10. Confundir la objetividad, validez y confiabilidad de la evaluación con la justicia y la equidad

Se ha insistido mucho (herencia del paradigma tecnológico-racional de la educación) en las condiciones técnicas que debe reunir un instrumento de evaluación para que se considere adecuado. Así, parece que por si mismas la objetividad, la validez y la confiabilidad de las pruebas bastaran para que practicásemos una

correcta evaluación. Si bien es cierto que un instrumento bien diseñado debe reunir estas condiciones, esto no es suficiente para garantizar una evaluación justa, equitativa y democrática.

Podemos ser muy objetivos pero injustos, si ignoramos que no todos los alumnos que ingresan a la educación superior tienen las mismas competencias (que el punto de partida es desigual), que el programa escolar sólo atiende uno o dos tipos de inteligencia, que no todos los alumnos aprenden igual y al mismo ritmo, que no todos los alumnos están motivados...

Conclusiones

Antes que preocuparnos por la cuestión metodológica de la evaluación, los profesores universitarios deberíamos plantearnos seriamente qué evaluar (si ese contenido es social e intelectualmente relevante), quién debe hacerlo, para qué y por qué evaluar, a servicio de quién está la evaluación, que queremos hacer con los resultados. La respuesta a estas cuestiones nos hará percibir a la evaluación de forma holística y no sólo como un anexo o apéndice final del proceso enseñanza-aprendizaje, sin renunciar a la postura crítica que debe caracterizar al profesor como profesional reflexivo.

Por supuesto existen más cuestiones que podrían discutirse acerca de un tema tan controvertido como es la evaluación del aprendizaje de los alumnos, no obstante, en este trabajo no hemos pretendido un examen minucioso del mismo, sino poner sobre la mesa sólo algunos de los aspectos más relevantes en el debate contemporáneo de la evaluación educativa, sin otra pretensión que la de incitar una reflexión seria sobre el tema, que conduzca a un replanteamiento de las formas y modos de entender y practicar la evaluación en las instituciones de educación superior de nuestro país.

Es evidente que el modelo tradicional de evaluación ya no responde a las nuevas exigencias de la enseñanza superior, que debe estar centrada en la formación de un individuo crítico, reflexivo, autónomo, responsable, creativo y comprometido con su comunidad⁶. Por tanto, es necesario dar paso a una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende, la valoración de los logros de los alumnos. La evaluación cualitativa nos ofrece esa posibilidad de realizar una apreciación más auténtica, integral y justa. Pero para que esta propuesta evaluadora pueda adquirir carta de naturaleza en nuestro sistema de enseñanza superior es indudable que se requieren cambios significativos, entre ellos, un serio replanteamiento de todo el currículo (que incluye especialmente los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación) por parte del profesorado y los responsables de hacer la política educativa.

La cuestión del privilegio de la evaluación formal nos trae la mayoría de dilemas centrales, primero que nada debemos todos, evaluadores y evaluados, admitir que la evaluación es un acto político⁷. Las evaluaciones les dicen a las personas como deberían valorarse a sí mismas y a los otros. Ellas abren puertas para unos y las cierran para otros. El sólo acto de evaluar es una demostración de poder: un individuo le dice a otro qué leer, cómo responder, cuánto tiempo tomar. Uno insinúa un sentido de mayor poder debido a un mayor conocimiento (por ejemplo, posesión de las respuestas correctas). Respecto al papel de los evaluadores, se nos alerta que “el compromiso político y académico de los evaluadores es mayor en tanto que sus juicios definen el destino de instituciones y sujetos” (Glazman, 2001:117).

Para que la evaluación integrada a la enseñanza llegue a convertirse en práctica común, la naturaleza de las pruebas y la evaluación deberán cambiar. Situados en esta visión de las nuevas formas de pensamiento acerca de la evaluación y sus usos, uno encontrará muchos de los conceptos y críticas que han sido expresados por otros autores en escritos recientes sobre medición educacional: acceso justo, transparentemente y franco, consecuencias o validez sistémica, significación cognitiva, calidad de satisfacción, autoevaluación, y evaluación situada socialmente. Estas y otras nociones relacionadas nos ofrecen no solamente un sentido de las posibilidades sino también un grupo de criterios importantes para usarse en la determinación de la utilidad y valor de las actividades y propósitos de la evaluación cualitativa.

A pesar del escepticismo de algunos respecto a la viabilidad de introducir la evaluación cualitativa en la educación superior con aulas masificadas, existe suficiente evidencia empírica de su aplicabilidad con relativo éxito en otros contextos educativos, lo cual consideramos que representa un estímulo y un reto para el profesorado de las IES mexicanas que atienden poblaciones escolares numerosas, cuyo rasgo principal es la heterogeneidad y diversidad cultural.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Barberá Gregori, E. (1997). "Hacia una metodología de la evaluación (escrita)", *Revista de Educación*, (314), pp. 321-339.
- Calfee R. y Perfumo, P. (1993). Student portfolios: Opportunities for revolution in assessment, *Journal of Reading*, 36, pp. 532-537.
- Díaz Barriga, Ángel (2000). "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en: Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A. *Evaluación Académica*, CESU-UNAM y Fondo de Cultura Económica, México.
- Díaz Noguera, D. (1995). *Ver, Saber y Ser: Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- Estebaranz García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 369-443.
- García, G. E. y Pearson, P. D. (1991). The role of assessment in a diverse society, en E. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies*, pp. 253-278, New York, Teachers College Press.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós transiciones.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, 4ª ed., Madrid, Morata, pp. 334-397.
- Glazman Nowalski, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós México.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.
- House, E. (1992). "Tendencias en evaluación", *Revista de Educación*, (299), pp. 43-55.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2000). *Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: Un estudio etnográfico*, Tesis Doctoral Inédita, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Pérez Gómez, A. I. (1989). "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 426-449.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, 2ª. ed., Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, 2ª ed., Madrid, Akal.

Valencia, S. (1993). "Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (19-20), pp. 63-66.

Darling-Hammond, L., y Ascher, C. (1990). *Accountability in big city schools*, New York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching and Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.

Desafortunadamente en gran parte de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país siguen perviviendo modelos de enseñanza que poco contribuyen al logro de un profesional con las características antes mencionadas: "...en los procesos educativos no se le da la atención que merece a la formación y refuerzo de los valores, así como al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, como son el desarrollo de la creatividad, la innovación permanente, el manejo de lenguajes y el pensamiento lógico." (ANUIES, 2000:101).

7 El dilema político es un problema para todos los estudiantes, pero es particularmente agudo para los estudiantes con antecedentes de diversidad cultural, lingüística y económica, cuyas culturas, lenguajes e identidades han sido en el mejor de los casos ignorados y en el peor de los casos traicionados en el proceso de evaluación.

1 Desde un punto de vista crítico, Perrenoud (1996) plantea que generalmente en la escuela se evalúa a los alumnos. Los otros campos de evaluación son más recientes, y nos está costando trabajo introducir prácticas de evaluación en todos los elementos del sistema educativo. Pero aún en el campo en que se tiene más experiencia, la evaluación del alumno, no se tiene resuelto este problema. [volver](#)

2 La evaluación educativa es un campo polémico y sujeto a debate constante, entre otras razones, por todas las implicaciones personales, sociales y políticas que trae consigo para los individuos y que trascienden el entorno de las aulas y la escuela. [volver](#)

3 Sin embargo una evaluación sistemática que evite el juicio arbitrario del docente no parece ser la tónica dominante en las IES mexicanas: "...las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos enfrentan serias limitaciones; en ellas predomina la visión individual del profesor sin garantías de objetividad en los resultados..." (ANUIES, 2000:102 [volver](#)

4 Aún cuando no se pone en duda la necesidad de vincular los procesos de enseñanza con los procesos de evaluación, algunos autores se muestran aún escépticos respecto a las posibilidades reales que tiene este enfoque de arraigar en las prácticas evaluadoras del profesorado, "parece que a la evaluación como parte integrante del proceso global de enseñanza/aprendizaje le queda un largo camino por recorrer" (Barberá, 1997:333). [volver](#)

5 Sobre este punto, Wolf (1993:39), opina: "si los estudiantes son confinados a una gama estrecha de actividades, las evaluaciones que se realicen darán una imagen de los estudiantes igualmente limitada y los profesores tendrán poco acceso a la gama de talentos e intereses de que gozan sus estudiantes... es difícil hacer una evaluación a partir de un mal currículo" [volver](#)