

UN PERFIL DE EVALUACIÓN EN UN GRUPO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

CÁRDENAS SALGADO, FIDEL ANTONIO

Profesor. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado en Educación. Bogotá, Colombia.
<cardenas@uni.pedagogica.edu.co>

Palabras clave: Evaluación; Generaciones de evaluación; perfiles de evaluación; evaluación a nivel universitario.

OBJETIVO

A partir de las generaciones de evaluación propuestas por Guba y Lincoln, describir el perfil de la evaluación practicada a nivel Universitario por un grupo de docentes de distintas profesiones

MARCO TEÓRICO

Las ideas centrales que soportan los resultados que, a manera de un perfil de evaluación, se presentan a continuación son las expuestas por Guba y Lincoln (1989). Los autores mencionados, tomando como base la evolución del concepto de evaluación a través del tiempo, han propuesto las siguientes cuatro generaciones: Medición, Descripción, Juicio y Concertación; destacan además, que la evaluación es un concepto dinámico y en continuo perfeccionamiento, de esta manera, según ellos, la evaluación de cuarta generación o evaluación constructivista es una generación más y posiblemente en el futuro se hable de otras nuevas.

La primera generación de evaluación o, de la medición, se caracteriza por un acentuado énfasis en la medición a partir de instrumentos elaborados para un propósito específico, evaluar en el contexto de esta generación es medir; así, la evaluación del aprendizaje es entendida como la medición de lo aprendido, en este contexto, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, científicamente preparadas por expertos en evaluación o por los mismos profesores, son considerados como expresiones reales de lo aprendido por un estudiante. La función del evaluador en esta primera generación es la de un técnico, se supone que él debe conocer todos los instrumentos de medición existentes y en aquellos casos en los cuales no existan, él debe contar con la experticia suficiente y necesaria para elaborarlos; el evaluador es quien de manera calificada aplica técnicamente las pruebas a los estudiantes; como tal, él no tiene, en la mayoría de los casos, salvo aquellos donde tiene que elaborarlos, ninguna incidencia en su construcción o incluso en el procesamiento de los resultados. El estudiante es el objeto de la evaluación y al igual que el maestro, su evaluador, tiene muy poco o nada que decir sobre las pruebas, a las cuales debe responder en condiciones determinadas y controladas.

Esta primera generación de evaluación, que predominó hasta bien entrados los años 20 del siglo pasado, particularmente en los Estados Unidos, a raíz de los estudios experimentales de Tayler y de la acentuada crítica de tomar al estudiante como el objeto de la investigación en evaluación, por lo menos desde el punto de vista teórico, dio paso a una segunda generación, conocida como la de la descripción, que se caracteri-

za por incorporar al proceso de evaluación la descripción de las fortalezas y las debilidades con respecto al logro de ciertos objetivos previamente establecidos para el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación dentro de esta segunda generación, no solamente da razón de la medición de lo aprendido, sino que también incluye una descripción sistemática de los factores que determinan el aprendizaje tales como el docente, el medio, los recursos y el currículo entre otros. En ella, evaluar, además de medir es describir. A la función técnica del evaluador (docente), propia de la generación anterior, ahora se suma la de describir y explicar los resultados en términos de esos descriptores. El alumno durante esta segunda generación, continúa siendo un sujeto pasivo en el proceso, pero ahora vinculado a los ámbitos de la descripción. Los datos obtenidos a partir de la evaluación, en el contexto anterior, sirven para hacer ajustes y mejoras en la enseñanza y en el currículo; a diferencia de la generación anterior, los resultados no se obtienen solamente al final de un semestre o de un año escolar, cuando la acción docente ha terminado, sino que se recogen y procesan durante el mismo proceso.

En el camino evolutivo de la concepción de evaluación, también se ve la influencia del advenimiento de la conquista del espacio, que se inició básicamente con el lanzamiento del Sputnik en el año 57 por la entonces Unión Soviética. Para responder a los desafíos que implican las conquistas de aquello que está más allá de los límites del planeta, en la enseñanza de las ciencias, especialmente en los Estados Unidos, se dio prioridad a los científicos, con relación a los docentes preparados para tal efecto; en el contexto anterior, se originaron, de una parte, los llamados programas alfabeto, entre ellos el PSSC, Physical Science Study Curriculum, el BSCS, Biological Science Curriculum Study, el CBA, Chemical Bonding Approach, y de otra, la tercera generación de evaluación, o del juicio; como su nombre lo indica, esta generación se caracteriza por la emisión de juicios de valor por parte de los evaluadores a partir de ciertos estándares preestablecidos. Durante la tercera generación, menos sostenida en el tiempo, en comparación de las dos generaciones anteriores, la evaluación es sinónimo de emisión de juicios valorativos del desempeño de un estudiante por los evaluadores, quines de alguna manera, actuaban como jueces para dar un veredicto acerca del rendimiento académico de los alumnos.

A la función técnica y de descriptor del evaluador derivadas de las generaciones anteriores, se le adiciona ahora la de ser un juez. Como ocurre en la medición y la descripción, el alumno cumple un papel pasivo y en esta última es el sujeto juzgado. Esta generación de evaluación no tuvo mucho eco entre los evaluadores básicamente porque la emisión de juicios requería de estándares, como puntos de referencia, contra los cuales hacer comparaciones y emitir los juicios y, además, porque la emisión de tales veredictos requería también de la existencia de jueces, para cuyo papel los evaluadores o docentes no se sentían capacitados ni preparados. En efecto recocían que durante el período de formación como profesores esta condición no se había practicado.

La tercera generación, que se extiende mas o menos hasta comienzos de los años 70, da paso a la de concertación o evaluación de tipo constructivista, que se debate y se practica, si bien no muy ampliamente, en la época actual. En esta última generación, la evaluación vincula en forma activa al estudiante y a los demás usuarios de la misma, acepta que en el proceso evaluativo están involucrados todos los miembros de la comunidad educativa de una institución. El maestro ahora es un líder que abre posibilidades de participación y establece relaciones de significación y concertación entre él y sus estudiantes, quienes son considerados agentes activos del proceso. En contraste con las generaciones anteriores, en las cuales, los parámetros para realizar las pruebas, así como también sus alcances y limitaciones se establecen a priori, en el momento de diseñarlas y elaborarlas, en esta cuarta generación la determinación de esos parámetros y de los alcances y limitaciones de las mismas, forman parte del diseño; en este proceso además se comprometen los intereses, juicios y preocupaciones de los estamentos involucrados en ella en una cadena de interacciones y diálogos para establecer significados y sentidos en forma colegiada y continua. Por lo menos desde el punto de vista teórico, esta es la generación dentro de la cual podría ubicarse la evaluación por logros introducida en la educación Colombiana hace ya algunos años (M. E. N. 1996).

DESARROLLO DEL TEMA

Tomando como base los planteamientos anteriores, surgen preguntas como: ¿Cuál es la generación de evaluación predominante en la actualidad en una institución educativa determinada?, ¿Cuál es la generación de evaluación predominante en un nivel particular de la educación Colombiana?, ¿Cuál es la generación de evaluación predominante en un conjunto dado de docentes?. Durante tres cursos de perfeccionamiento de profesores universitarios, en los cuales participaron 60 docentes de distintas disciplinas y con distintos niveles de formación profesional, véase tabla 1, se trató de responder a la tercera pregunta. ¿A qué generación de evaluación pertenecen las prácticas evaluativas de estos docentes?

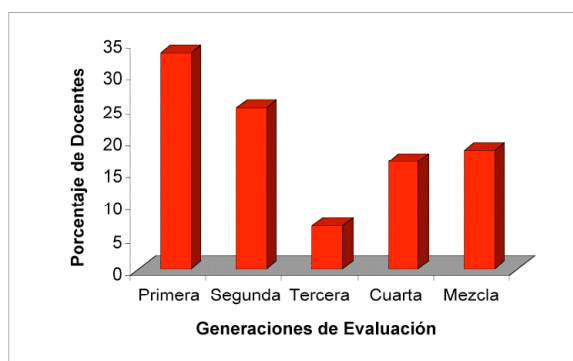
TABLA 1
Número de docentes universitarios y sus campos de formación profesional.

Formación Grupos	Ciencias Naturales	Matemáticas	Administración y Afines	Otras profesiones	Total
1	15	2	3	0	20
2	14	3	2	1	20
3	11	4	3	2	20
Total	40	9	8	3	60

En busca de respuestas a esta pregunta, para la cual puede plantarse hipotéticamente desde ahora, la no existencia de fronteras marcadas y definidas entre las distintas prácticas de evaluación del grupo, sino que por el contrario, se presenta un continuo entre ellas, en el cual, paulatinamente se alejan de una generación determinada para fundirse lentamente en la otra, se estudiaron las formas de evaluar practicadas por los 60 participantes que conformaban los tres grupos de docentes.

En las tres oportunidades, se analizaron pruebas realizadas por los integrantes docentes y se compararon con las características de cada generación para hacer una primera ubicación de dichas evaluaciones en una de las generaciones; posteriormente, esta ubicación se confirmó o descartó con una entrevista individual a cada uno de los docentes en la cual se discutió el proceso de clasificación de cada una de ellas y se llegó a una ubicación definitiva por concertación entre los autores y el investigador. En aquellos casos en los cuales no hubo acuerdo, se acudió a una tercera visión por parte de un experto, quien hizo la ubicación última de la respectiva prueba en una de las generaciones mencionadas.

Los resultados obtenidos se sintetizan en la gráfica número 1; a partir de la información allí presentada se puede observar, que los porcentajes de docentes cuyas prácticas evaluativas se ubican en la primera y segunda generación de evaluación son los más elevados junto con aquellos que en sus procesos evaluativos mezclan diferentes tipos de pruebas. Así mismo, se puede observar que el porcentaje de docentes que incluye en sus evaluaciones pruebas de cuarta generación es relativamente alto y que el mas bajo de estos valores corresponde a la tercera generación.



GRAFICA 1
Ilustración del perfil de las prácticas de evaluación presentes en el grupo de docentes.

La presencia de un alto porcentaje de docentes que aún conciben la evaluación como medición del aprendizaje tiene sus orígenes en la tradición de las prácticas educativas en el país y eventualmente se refuerzan en las formas de evaluación internacionales, altamente ligadas a la psicometría. Incluso podría argumentarse a favor de este tipo de evaluaciones desde los exámenes de estado y de su “facilidad” de construcción y calificación; pesa mucho aún en los docentes la concepción científica y objetiva que debe caracterizar la evaluación del aprendizaje, a lo cual supuestamente contribuyen las pruebas estandarizadas. Es de anotar, sin embargo, que en el caso de los exámenes de estado, en los últimos años en Colombia, han venido experimentando profundas modificaciones, en efecto, se están alejando cada vez más, de la mera evaluación de contenidos muchas veces memorizados y mecánicos para orientarse hacia una evaluación de competencias (Hernández, 1998; Pardo, 1999 y Torrado, 1998).

La práctica de la evaluación como medición, de conformidad con los resultados anteriores, resulta seguida de la evaluación como descripción; según los docentes, cuyas formas de evaluar se ubican en esta categoría, en concordancia con Guba y Lincoln, en la evaluación de un estudiante no solamente se debe tener en cuenta los resultados de una o varias pruebas escritas, es preciso incluir en ella la influencia del docente, los materiales de enseñanza y las condiciones donde se da el proceso, entre otros factores que determinan en un momento dado esos resultados; para estos docentes, es más dicente y significativa una descripción del rendimiento académico de un estudiante o grupo de estudiantes que una calificación numérica; quizá la presencia de la descripción y sus prácticas en el medio educativo colombiano están muy ligadas al impacto de la tecnología educativa y la educación personalizada, con los “análisis de tareas” que tuvo su auge hacia finales del setenta y comienzo del ochenta en el país.

El porcentaje de docentes, cuyas evaluaciones se ubican en la emisión de juicios de valor, la tercera generación, es escaso no solamente porque, como lo reconocen los mencionados autores, el docente es reacio a actuar como juez, su preparación e incluso su forma de pensar la docencia, en muchos casos, no les facilita asumir este rol, sino también, porque en el medio colombiano no ha sido una de las tendencias de evaluación más conocidas ni de mayor impacto; desde este punto de vista los resultados obtenidos corresponden a lo que podría esperarse en estudios como el realizado para obtener estos resultados.

Como suele acontecer en educación, en la medida que los cambios se avecinan, llegan y pasan, van generando todo un espectro de comportamientos y reacciones entre los docentes, algunos los aceptan y los practican de manera inmediata, otros se afirman en sus prácticas tradicionales y otros, inician un camino, por lo general muy lento de abandono de sus tradiciones y formas de evaluación para acomodarse al cambio, es decir, asimilan los nuevos procesos de una manera más lenta; así, la existencia de un porcentaje relativamente alto de docentes que combinan diferentes formas de evaluación puede interpretarse, como una población en transición, que a manera de “experimentos” se encuentra seleccionando cuál es la mejor forma de evaluación que se adecua a su medio y sobre todo a su estilo de enseñanza.

En el caso colombiano, la presencia de este grupo de docentes junto con aquellos que incluyen en sus evaluaciones elementos de concertación, la cuarta de estas generaciones, entre los docentes universitarios es de gran importancia porque puede representar la emergencia de un cambio necesario en la evaluación de los aprendizajes a nivel Universitario. En efecto, desde hace ya más de una década en la educación básica y media se ha introducido la evaluación por logros, muy cercana a la evaluación de cuarta generación en la cual los alumnos de alguna manera “conciertan” con sus docentes, por lo menos parcialmente, algunos aspectos de las evaluaciones; de esta manera, hoy a la Universidad está llegando una población estudiantil con una cultura y unas expectativas de evaluación diferentes a las de la medición, para ellos quizá, la tradición evaluativa de la universidad, centrada en la medición del aprendizaje mediante pruebas, puede convertirse en una causa más de repitencia, frustración e incluso de deserción.

CONCLUSIONES

Lejos de poder establecer, a partir de los resultados descritos y analizados anteriormente, una conclusión en su sentido estricto, este trabajo debe ser visto como una invitación a estudiar con rigor las prácticas de evaluación que mantienen en vigencia actualmente en los distintos niveles de la educación. En todo caso, serán nuevos estudios de este tipo los que han de venir a consolidar y dar consistencia a estos resultados o a controvertirlos.

De cualquier forma, una lectura general de los resultados ilustrados en la gráfica 1, permite describir el perfil de prácticas evaluativas en estos sesenta docentes universitarios en los siguientes términos, una disminución de las prácticas de evaluación de la primera a la tercera generación y la emergencia de prácticas cuarta generación seguida por una mezcla de ellas.

REFERENCIAS

- GUBA, G.E and LINCOLN, S.Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park London: Sage Publications.
- HERNÁNDEZ, C. A., ROCHA DE LA TORRE, A. y VERANO, L. (1998). *Exámenes de Estado: Una propuesta de Evaluación por competencias*. Bogotá: División de procesos editoriales I. C. F. E. S.
- PARDO, A. C. A. (1999) *Nuevo Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. Transformaciones en las pruebas para obtener resultados diferentes*. Bogotá: División de procesos editoriales I. C. F. E. S.
- TORRADO, M. C.(1998) *De la evaluación de Aptitudes a la Evaluación de Competencias..* Bogotá: División de procesos editoriales I.C.F.E.S.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, M. E. N. Resolución 2343 de Julio 1996. Bogotá.