



EVALUACIÓN DEBATE 2014



LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DESDE SUS PRÁCTICAS “OCULTAS”.

Adriana Berenice Celis Domínguez
bereniceunam52@gmail.com

Enrique Torres González
etg_mx@yahoo.com.mx

Resumen

La siguiente reflexión gira en torno a la percepción estudiantil de la Carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC) de la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), sobre algunas “prácticas ocultas” dentro del proceso de evaluación de aprendizajes, cuyos resultados reflejan por un lado, que el proceso de evaluación se encuentra reducido a la obtención de una calificación derivado de enfoques que confunden al mismo con la capacidad de medir el rendimiento académico de un estudiante, y por otro, a la presencia que en tan demeritado proceso, de agentes como el favoritismo, los prejuicios y la corrupción.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes, calificación, percepción estudiantil.

Planteamiento del problema.

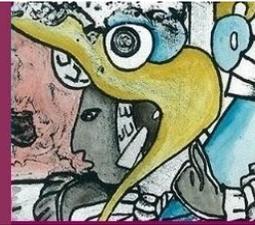
Uno de los retos de las Instituciones de Educación Superior se asocia directamente con la calidad de sus programas académicos, siendo una de las estrategias, la participación en procesos de evaluación o acreditación por parte de organismos acreditadores, los cuales mediante la definición de estándares y criterios de calidad emiten un juicio de valor cuyo procedimiento incluye una autoevaluación del programa, así como una evaluación por parte de un equipo de expertos, externos o pares académicos, cuya validación asume un carácter temporal de cinco años.

El Instituto Politécnico Nacional cuenta con 185 programas académicos acreditados (IPN, 2011), entre los que se encuentra el de Ingeniería en Sistemas Computacionales, impartido en la Escuela Superior de Cómputo, el cual ha sido reacreditado en tres ocasiones, por parte del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI).

Sin embargo, los procesos de acreditación no dan cuenta de lo que realmente sucede dentro del salón de clases, por cuanto al desempeño docente, en torno a las estrategias didácticas implementadas, las



EVALUACIÓN DEBATE 2014



interacciones promovidas con los estudiantes así como sobre los mecanismos de evaluación de aprendizajes establecidos.

La ausencia de información confiable al respecto, se asocia a la dificultad señalada por Tirado Segura (2007), de *introducirse... [en el aula]... dado que suele haber una resistencia a ser observado, y generalmente cuando se logra tener acceso, la práctica cotidiana se altera porque se sabe que se está siendo observado, dando lugar a una actuación que no es habitual.*

Frente a dicha limitante, una de las estrategias propuesta por Tirado Segura, tiene su esencia en la opinión de los estudiantes sobre lo que acontece en el aula, en tanto nadie más que ellos sabe lo que en verdad sucede en la misma, lo que permite – en este caso – identificar elementos del desempeño del profesor en el aula al momento de evaluar aprendizajes, vinculados por un lado, a la aplicación en el proceso del enfoque de la Educación Basada en Competencias y consecuentemente, a la presencia de favoritismos, prejuicios y corrupción en los juicios de valoración sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Justificación.

El espectro de la práctica docente es muy amplio, en tanto, plantea actividades a favor estrategias didácticas pertinentes al tipo de aprendizaje esperado, mecanismos de interacción potencializadores de ambientes de aprendizaje disruptivos; diseña rutas de acompañamiento tutorial e implementa un proceso de evaluación justo y a favor del aprendizaje permanente, basado en la retroalimentación cuyas relaciones pedagógicas se basan en el deseo y placer por saber – por el saber en sí mismo – distantes de los mecanismos de control y selección tradicionales como lo son la medición-certificación/acreditación.

Sin embargo, en lo tocante a la evaluación la realidad evidencia la existencia de enfoques que hacen de la misma un ejercicio de intercambio mira al conocimiento como valor de cambio, que intentan– sin mucho éxito – medir lo que el alumno sabe produciendo un efecto “sancionador”; dando cabida a una serie de prácticas a favor de la certificación de logros, la discriminación de alumnos entre los que saben y los que no, así como al mantenimiento “legítimo” de un orden inalterable de lo que socialmente se encuentra establecido, impactando negativamente sobre la posibilidad del aprendizaje a partir de la mejora permanente, por lo que la reflexión sobre dichas prácticas no sólo es necesaria sino urgente.



Objetivo.

Identificar algunas prácticas “ocultas” dentro del proceso de evaluación de aprendizajes en la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, que afectan la percepción de la evaluación como un proceso justo dentro de la *comprobación* de aprendizajes.

Fundamentación teórica.

La evaluación de los aprendizajes posee una relación estrecha con los fines educativos asociados al *desarrollo de capacidades para el manejo de información, lograr independencia de criterios, construir juicios y conceptos, expresar ideas, solucionar problemas y cuestionar preceptos* por lo que supone una función formativa que permite *conocer y promover* los procesos de conocimiento en cada sujeto. (Chehaibar Náder, L; 2007).

Los principios fundamentales que la rigen pretenden darle el rigor necesario al proceso a través de cuatro criterios: confiabilidad, validez, objetividad y autenticidad.

La confiabilidad, se asocia a lo fiable que resulta la información que soporta el juicio de valor sobre el desempeño del estudiante; la validez – tanto de *constructo, contenido y aparente* – de los instrumentos para determinar con el menor margen de error, el grado de destreza alcanzado, así como el si se “sabe” o se “sabe hacer” todo lo que se busca.

De igual forma, la objetividad constituye uno de los elementos medulares de cualquier evaluación, ya que como señala Quesada, Castillo (2006), resulta infructuoso cualquier mérito si lo que fundamenta la calificación obtenida es el *favoritismo, el prejuicio, la corrupción o cualquier elemento ajeno al atributo y ejecución que se evalúa*.

Finalmente el criterio de autenticidad, donde la condición de la prueba debe manifestar que los procesos intelectuales que se ponen en juego en ella, corresponden a aquellos que el alumno usará en las situaciones reales de aplicación. (Quesada, R; 2006)

Sin embargo, al parecer el origen del término en la década de los cincuenta del siglo XX, posterior al surgimiento de la calificación en el siglo XIX, la han subsumido a un enfoque burocrático de la enseñanza



que permita técnicamente, controlar y certificar los logros así como seleccionar y distribuir sujetos dentro de nuestro sistema educativo, centrandó tal tarea en el examen, que evidentemente se encuentra orientado a *calificar* el desempeño del estudiante y no como un aspecto nodal del método propuesto para el aprendizaje del estudiante, tal y como lo conceptualizará Comenio en su *Didáctica Magna* (1657).

No obstante, que dicho enfoque sobre la evaluación es reduccionista, resulta evidente que aún en este, el proceso evaluatorio es el *Talón de Aquiles* dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, en tanto, registra incongruencias en relación a sus principios fundamentales, aunado a que supone un proceso que involucra tanto una postura “objetiva” por parte de quien evalúa, así como un estado emocional determinado de los estudiantes durante la aplicación de la evaluación (Nares, G; Fernández, I; Álvarez, N; & Torres, A; 2008).

Evidentemente dicha postura reduce el acto de evaluar a un momento preciso dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, así como a una forma única de llevarla a cabo, basada fundamentalmente en el uso intensivo del examen. Dentro del Instituto Politécnico Nacional, el Nuevo Modelo Educativo, plantea la adopción del enfoque de *Educación Basada en Competencias* donde las competencias al no ser observables por sí mismas, deben ser inferidas a través de desempeños medibles, por lo que según Zavala (2003), la evaluación por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes, con las competencias de referencia, mediante un análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes, lo que implica adoptar un enfoque integral que atienda a la evaluación según su intención, temporalidad, agentes participantes y referentes internos y externos. (Ruiz, Iglesias; M; 2010)

Lo anterior exige instrumentos de evaluación acordes y congruentes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos desempeños, y no solamente los que responden a la esfera cognoscitiva, por lo que resulta necesario que el profesor conozca y domine una variada gama de instrumentos de evaluación, cuantitativos como cualitativos, para lograr “medir” [las comillas son nuestras] verdaderamente las competencias. (Jiménez, G; Y,I; González Ramírez, M,A; Hernández Jaime, J. 2010)

Supone una serie de ventajas y modificación en los esquemas de actuación de los diferentes agentes del proceso educativo, los cuales se expresan dentro de la tabla 1.



Tabla 1. Evaluación Tradicional vs Evaluación por Competencias.

Tradicional	Competencias
Proceso autocrático, el profesor no considera la opinión de los estudiantes, ni de ningún otro agente.	Proceso democrático cuyo dinamismo contempla diversas dimensiones al contemplar la opinión de los diferentes agentes educativos y la propia sociedad.
Obtención de notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.	Retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativa.
Su finalidad es determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura.	Sirve al proyecto ético de vida (necesidades, personales, fines, etc.) de los estudiantes.
Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.	Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.
Parámetros establecidos por el docente sin criterios académicos y profesionales.	Basada en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente.
Los errores no se asumen como motores del aprendizaje.	Concienciación de los logros y aspectos a mejorar.
Escasas oportunidades para el automejoramiento.	Mejoramiento continuo, a través de la metacognición.
Instrumento de control y de selección externo.	Es intersubjetiva, dialógica y tiene control de calidad.
Fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.	Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.
Centrada en la heteroevaluación, ya que sólo el juicio del profesor es el que cuenta con un valor.	Posee diversas fuentes a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes.

Fuente: Jiménez, G; Y,I; González Ramírez, M,A; Hernández Jaime, J. (2010). *Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje)*. Innovación Educativa, vol. 10, núm. 53, octubre diciembre, 2010, pp. 43-53, Instituto Politécnico Nacional.

Si bien la evaluación por competencias supone una serie de beneficios en la formación del estudiante, la realidad en el IPN es que aún no permea ni las prácticas de los profesores ni tampoco el Sistema de Administración Escolar (SAES) en tanto, el resultado final esperado por el estudiante se traduce en la obtención de una calificación en la escala de 0 a 10, lo cual refleja sin necesidad de análisis profundos el ejercicio de lo que se considera una evaluación tradicional seguramente dentro de prácticas docentes poco innovadoras.

Dentro de este fenómeno que sobrevalora a la calificación como evidencia tangible de lo que sabe el alumno, el profesor y los estudiantes no son los únicos responsables en dicha percepción del conocimiento como un valor de cambio, ya que como señala Santos Guerra (2003), una calificación se constituye en un salvoconducto cultural de particular interés para las familias de los estudiantes así como en un mecanismo útil al momento de comparar calificaciones obtenidas para la posterior clasificación de los alumnos, entre



los “buenos” y los “malos”, entre los “aplicados” y los “torpes” y dentro del bagaje del tan de moda enfoque por competencias en “competente” o “no competente”.

Dichas prácticas vuelven a la evaluación en un ejercicio de poder conferido institucionalmente al profesor y a la Academia que lo respalda, por lo que no es necesariamente un acto de violencia sino de gobierno, donde el profesor al constituirse como una figura que asume en nombre de la sociedad y el Estado, las misiones de educar y difundir un proyecto afín a las necesidades de tal Estado (Gimeno, citado por Moncada, C; Villanueva, B. 2012), se constituye en el portador irrestricto de los saberes, que busca a guiar a sus estudiantes en la modificación de sus conductas, cualidad que le confiere una noción de “verdad” a sus acciones y al cuerpo de conocimientos que maneja, las cuales adquieren una mayor legitimidad al demostrar con documentos institucionales que éstos últimos están certificados por un grado académico, sea como Maestro o como Doctor.

Dichos esquemas para Michael Foucault, funcionan como *sistemas regulados y concertados* en los cuales *la actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamiento, es desarrollada allí por medio de series de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del “valor” de cada persona y los niveles de conocimiento y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales)*; lo cual da pauta a lo que Michael Apple (1986, Citado por Santos Guerra, 2003) denomina como “política del etiquetado”, desde la cual *las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los [mismos] en el aula*

Frente a dicho escenario, el estudiante puede adoptar dos posturas, por un lado, rebeldía, interpretada en automático por el profesor como una actitud que atenta contra el orden, lo que lo convierte en un agente con problemas para aceptar el pacto social que lo está preparando para reproducir el orden socialmente establecido e ingresar con éxito al ámbito productivo. (García, Venegas; 2000); y por otro, asumir que el estatus de estudiantes les confiere una sumisión “benéfica y conveniente” frente a las acciones del profesor, en la medida en que este último, es el que sabe del tema y de las mejores formas de enfrentar una realidad como la que se vive en México.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



¿Pero cuáles son esas acciones? Podríamos afirmar que las mismas dependen de quién evalúa, si el profesor lo que ve en el acto evaluativo es *un arma con la que amenaza y castiga*, Santos Guerra (2003), las acciones estarán dirigidas a mantener una disciplina irrestricta sobre lo que se dice o se hace e incluso sobre lo que se piensa en torno a un tema y que son vistas como “comportamientos naturales” e incluso legítimos en función del tipo de estudiante; sin que por ello dejen de pasar inadvertidas por el ojo crítico de muchos estudiantes.

Metodología.

Se plantea un tipo de estudio exploratorio con diseño de investigación transeccional, y un modelo de enfoque dominante cualitativo, donde a partir del uso de la técnica de entrevista utilizando la herramienta de mensajería instantánea, se entrevistó a un total de 10 alumnos inscritos en algún semestre de la carrera de ISC, así como a 5 egresados de la misma; con base en ello se identificaron 4 categorías de análisis (favoritismo, prejuicios, corrupción y objeto de la evaluación) que permitieron agrupar las principales prácticas de los profesores al momento de la evaluación de aprendizajes y diseñar un cuestionario cerrado de 22 preguntas basado en la Escala de Likert.

El cuestionario se aplicó en un solo momento, a un total de 56 estudiantes inscritos en 4º y 3er semestre de la Carrera en Ingeniería en Sistemas Computacionales.

Población y muestra.

La población son estudiantes y egresados de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales de la Escuela Superior de Cómputo, de los cuales se trabajaron con 56 estudiantes de 3er y 4º semestre, y 7 estudiantes de 5, 7 y 8 semestre así como 3 egresados, en tanto, cuentan con mayores referentes en torno a las prácticas que siguen los profesores al momento de realizar la evaluación de aprendizajes.

Resultados.

La matrícula está en su gran mayoría por varones, de ahí que la muestra encuestada registre un 62%, de dicha población.



EVALUACIÓN DEBATE 2014

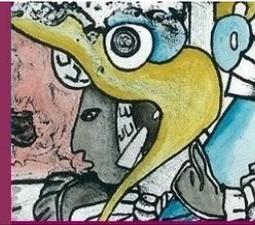
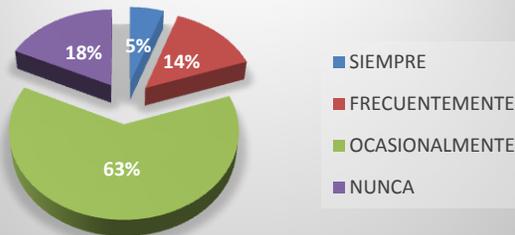


Gráfico 1. Influye en mi evaluación si le caigo bien o mal a un profesor.



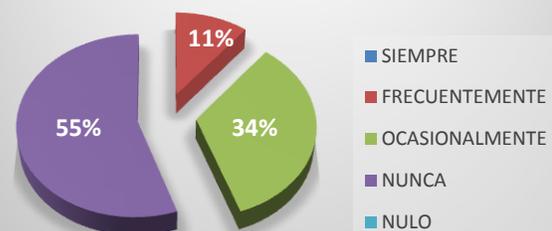
Con respecto a la categoría *favoritismo*, si bien sólo un 5% de los estudiantes perciben que siempre influye en la calificación el caerle bien o no a un profesor, el 62% considera que dicha práctica existe aunque de forma ocasional; un 27% considera que frecuentemente, dichos beneficios se traducen en omitir inasistencias o bien entregar fuera de tiempo,

actividades o tareas.

Por otro lado, un 52% de los estudiantes, considera que ocasionalmente, las estudiantes que son atractivas tienen ventajas si las evalúa un profesor, aunque en menor porcentaje, el 5% considera que este tipo de práctica es habitual. De igual forma, el 39% considera que sólo ocasionalmente es funcional alabar a los profesores con el fin de obtener una calificación alta; los halagos funcionan por cuanto, a lo interesante que resulta la clase o lo bien que la imparte en relación a otros profesores., en un mismo porcentaje (39%), se encuentran los que consideran que dichas prácticas nunca funcionan.

La segunda categoría analizada involucra a los diferentes prejuicios que evidencia el profesor al momento de evaluar al estudiante. De esta forma, un 55% de los estudiantes considera que nunca los profesores sancionan al estudiante por pensar o actuar diferente a los mismos; aunque como se observa en el Gráfico 2, dichas prácticas ocurren tanto ocasionalmente (34%); destacan en un 59% que ocasionalmente, los profesores se vuelven más “estrictos” con los estudiantes en este tipo de situaciones y ya no permiten corregir trabajos o entregar posteriormente los mismos.

Gráfico 2. En mi calificación final, se ve reflejada la desaprobación de mis profesores si mi forma de pensar y actuar no es la que ellos esperan.



n=56

Frente a la declaración “las maestras son más justas que los maestros al momento de emitir una calificación”, sólo el 4% considera que siempre es así, mientras que el 55% considera que el ser mujer no implica ser más justo al momento de evaluar.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Las prácticas de corrupción en donde se solicita un “regalo” para incrementar la calificación, son consideradas ocasionales en un 37% y como una práctica inexistente en un 59%, mientras que el intercambio sexual en este sentido es negado como una práctica existente en un 96%, aunque el 4% considera que son prácticas ocasionales (2%) y un 2% prácticas que siempre suceden.

Sobre el qué de la evaluación u objeto de la misma, el 64% refieren que frecuentemente los profesores les indican el qué de su desempeño será evaluado, sólo un 2% señala que nunca se le da a conocer. Un 64% reconoce participar con sus profesores en la formulación de criterios de evaluación; El examen es la herramienta más utilizada sobre otros instrumentos en un 52% (siempre) y en un 41% de manera frecuente.

Por otro lado, el 53% señala que los profesores nunca duda sobre la autoría de los trabajos producidos por los estudiantes aunque, cabe hacer mención que el porcentaje restante (47%), señalan que ocasionalmente sucede (34%), el 11% frecuentemente y un 2% siempre.

La retroalimentación como herramienta de evaluación resulta una práctica poco explorada por los profesores ya que un 14% de los alumnos señalan que siempre los profesores retroalimentan su desempeño mientras que un 11% señalan que nunca cuentan con dicha práctica.

Como señala el gráfico 3; aunque un 43% refieren que toda práctica docente incorrecta nunca será aceptable, el 36% señala que ocasionalmente sí lo es.



Conclusiones

En la percepción estudiantil, el favoritismo, los prejuicios y la corrupción son factores presentes en la cotidianidad escolar, lo cual deja en evidencia la vulnerabilidad o sumisión del estudiante frente a las decisiones del profesor, quien en no pocas ocasiones observa en su Academia, un espacio que arroja sus



decisiones erradas o no, cerrando los espacios de reflexión para mejorar el acto educativo y paralelamente, fortaleciendo una percepción negativa sobre el profesor y sus mecanismos de evaluación a favor de la construcción de aprendizajes.

Es innegable, que el profesor, al momento de evaluar el aprovechamiento de un estudiante, pone en juego todas sus concepciones en torno a lo que este último le representa, por lo que es necesario insistir en la importancia que tiene la conducta ética del primero, con el propósito de responder a procesos de evaluación justos en los que el estudiante observe una oportunidad de mejora y con ello, una fuerte motivación a seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

De igual forma, si bien el IPN, ha impulsado la formación docente desde el enfoque por competencias, resulta necesario que la misma se acompañe de un análisis sobre el impacto que dichas propuestas tienen dentro de los modelos de enseñanza – aprendizaje, así como de los procesos de evaluación que los mismos suponen.

Finalmente, como profesores, debemos contemplar más allá de los aspectos intelectuales al momento de emitir un juicio de valor, ya que no sólo se pone en juego el aspecto cognitivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino además aspectos básicos de las relaciones humanas como la empatía, la habilidad para establecer relaciones sanas con los compañeros y el propio profesor entre otras tantas.

Referencias bibliográficas.

Chehaibar Náder, L; 2007. *Política educativa* en Revista Perfiles Educativos. Tercera época, volumen XXIX número 118 2007 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Universidad Nacional Autónoma de México.

Foucault, Michael. *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología Vol. 50, No. 3 (Jul-Sep., 1988), pp.3-20; Universidad Nacional Autónoma de México.

García, Venegas, I. (2000). *Reflexiones sobre las y los jóvenes, la juventud y lo juvenil en La Juventud en la Ciudad de México: Políticas, programas, retos y perspectivas*. Gobierno del Distrito Federal, México.



Jiménez, G; Y, I; González Ramírez, M, A; Hernández Jaime, J. (2010). *Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje)*. Innovación Educativa, vol. 10, núm. 53, octubre diciembre, 2010, pp. 43-53, Instituto Politécnico Nacional.

Moncada, C; Villanueva, B. (2012). *Tutoría en Competencias para el aprendizaje autónomo*. 1ª Edición. Ed. Trillas, México.

Nares, G.; Fernández, L.; Álvarez, N.; Torres, A. (2008). *Fundamentos pedagógicos-didácticos del proceso formativo en la universidad*. Ed. Grupo Editorial Patria, México.

Quesada Castillo, R. (2006). *Evaluación del aprendizaje en educación a distancia "en línea"*. RED Revista de educación a distancia número M6, consultado 17 de mayo de 2014 en <http://www.um.es/ead/red/M6>

Ruiz, Iglesias; M. (2010). *EL concepto de competencias desde la complejidad: Hacia la construcción de competencias educativas*. Vol. 1; 2ª Edición. Ed. Trillas, México.

Tirado Segura, Felipe; Miranda Díaz, Alejandro; Sánchez Moguel, Andrés. (2007). *La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia* en Revista Perfiles Educativos. Tercera época, volumen XXIX número 118 2007 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Universidad Nacional Autónoma de México.