



EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Tania Carbajal
tvcarbajal@gmail.com

Resumen

En este trabajo realizo un análisis comparativo entre los propósitos del modelo de evaluación del aprendizaje de la UACM y su implementación, a trece años de la fundación de esta universidad. El foco está puesto en la transformación que el proyecto original experimenta al traducirse en acciones cotidianas para evaluar a los estudiantes. Los principales hallazgos de la investigación resultan de la identificación de conjuntos de prácticas de evaluación muy diversificadas alrededor de un mismo modelo.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, educación superior

Planteamiento del problema:

El modelo de evaluación del aprendizaje de la UACM propuso algunos elementos innovadores muy interesantes tales como la certificación de conocimientos, que en la práctica se enfrentaron a diversos problemas de implementación.

Como consecuencia de tales dificultades, a lo largo del tiempo se han generado prácticas diferenciadas de evaluación en los diferentes momentos considerados por el modelo: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación para la certificación.

¿Cuáles son las transformaciones que ha sufrido este modelo a lo largo de casi 15 años de vida?
¿Las prácticas innovadoras generadas a partir de múltiples interpretaciones del proyecto en cuestión cumplen los propósitos del modelo de evaluación de la UACM?

Justificación:

Las prácticas innovadoras en materia de evaluación surgidas a lo largo del tiempo en la UACM no han sido objeto de estudio ni desde el plano institucional ni desde la investigación académica, y su relevancia es inobjetable tanto en términos del caso de estudio como por su posible aportación para el campo de la evaluación educativa.



Fundamentación teórica:

Los propósitos de la evaluación en la UACM apuntan a la indagación sobre el conocimiento del estudiante, que como en el oficio médico, concluye con un diagnóstico valorativo:

Evaluación es la acción o acciones que conducen a la determinación del valor o valores de algo... [y] definir el valor de algo implica formular un juicio. De hecho, con frecuencia, se define al juicio como una acción valorativa; por lo tanto, valor y juicio son dos conceptos sumamente próximos, y evaluar y juzgar son, en gran medida, sinónimos (Pérez Rocha, s/f: 2).

La elaboración de este juicio valorativo o diagnóstico posee un enorme potencial. Idealmente, en un primer momento, una evaluación aporta al alumno y al profesor información sobre el aprendizaje.

Para el estudiante, la evaluación, ya sea plasmada en un número, una letra o incluso en alguna especie de acta cualitativa, le hace un diagnóstico sobre el grado de avance en su aprendizaje y con ello le brinda la oportunidad de valorar sus conocimientos y en su caso, tener herramientas para volver sobre ellos.

Al profesor la evaluación le reporta datos sobre el alumno, sobre lo que éste sabe y lo que desconoce, pero también sobre su propia práctica docente al revisar los resultados por grupo, es decir, se trata de una información al menos en dos niveles: individual y grupal. Por una parte, respecto de lo que cada alumno sabe o desconoce sobre determinados datos, principios, teorías, definiciones o conceptos, así como sobre los procesos que describe para llegar a sus conclusiones; y por otra, el avance del grupo sobre contenidos específicos es un material para la reflexión sobre su quehacer docente, mediante la cual podrá desarrollar estrategias didácticas para contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

A lo largo de la historia, la exploración que conlleva el proceso de evaluación se ha transformado en una experiencia que provoca resistencia y temores por parte de quien será evaluado (UACM, 2006; UACM s/f). La asociación de las evaluaciones con situaciones de incertidumbre y angustia debido a la posibilidad de no acceder a un objetivo deseado, sea la promoción al siguiente grado escolar, la obtención de un certificado o la aprobación de una asignatura, acarrea consecuencias para el estudiante que en algunos casos extremos puede ser la pérdida del empleo o la cancelación de toda posibilidad de continuar



con sus estudios, lo cual en muchas ocasiones depende del criterio de una persona respecto de lo que ve o de lo que cree entender (Pérez Rocha, 2006).

Con objeto de conservar las ventajas del acercamiento entre profesores y estudiantes, pero al mismo tiempo de retirar al máximo posible la presión que ejercen las evaluaciones sobre estos últimos, la UACM propone tres modalidades de evaluación para el aprendizaje: la evaluación diagnóstica, que explora el estado actual de los conocimientos del estudiante; la evaluación formativa, que se encarga de observar los avances respecto de un punto inicial determinado y en su caso hacer recomendaciones sobre los resultados; y la evaluación para la certificación de conocimientos, que tiene el objetivo de emitir un certificado sobre un conjunto de conocimientos determinado.

Las características más importantes del proyecto educativo pueden enunciarse de la siguiente manera: Ingreso irrestricto –no hay examen de admisión-, Paradigma centrado en el aprendizaje, Formación crítica, científica y humanística, No especialización temprana, Flexibilidad curricular, Coexistencia de distintos ámbitos de aprendizaje -aula, asesorías, tutorías y tiempo de estudio independiente-, y Evaluación del aprendizaje –diagnóstica, formativa y para la certificación de conocimientos-. Tales características, descritas con mayor precisión en textos anteriores (Carbajal, 2010) constituyen los ejes estructurantes para brindar mayores oportunidades de acceso a la educación superior para sectores tradicionalmente desfavorecidos y excluidos de este nivel educativo.

Objetivos:

El objetivo general de esta investigación es dar seguimiento al desarrollo del modelo de evaluación en la UACM para realizar una comparación entre los propósitos originales del proyecto y su puesta en marcha, a quince años de la fundación de la Universidad.

Metodología:

Respecto de la metodología de investigación, es importante mencionar que la construcción de los datos fue realizada a partir de la convergencia de tres elementos: la revisión puntual de los documentos constitutivos de la Universidad; diez cuestionarios aplicados a estudiantes, los cuales no constituyen una muestra representativa sino un instrumento de carácter exploratorio para poner de relieve problemas de



investigación; y dieciséis entrevistas semiestructuradas aplicadas en dos etapas: durante la primera etapa, en el año 2010, se aplicaron siete de ellas a profesores de la Universidad de diferentes colegios y planteles, una más a un miembro fundador y la última al creador del modelo, primer rector de la UACM, Manuel Pérez Rocha; finalmente, en la segunda etapa, 2013, se aplicaron 7 entrevistas más a profesores universitarios.

Resultados:

a) Evaluación diagnóstica. De acuerdo con la fracción V, del artículo 6, capítulo II de la Ley de la UACM (LUACM), los estudiantes tienen derecho de inscribirse a cualquier curso de su elección siempre y cuando demuestren que tienen los conocimientos previos necesarios, para lo cual la Universidad desarrolló como estrategia la evaluación diagnóstica que tiene la función de explorar los conocimientos del estudiante respecto de las necesidades y requisitos del ciclo o curso que el estudiante va a iniciar.

b) Evaluación formativa. Éstas se llevan a cabo a lo largo de los cursos y su finalidad es dar a conocer los avances y problemáticas del estudiante respecto de temas específicos para que el profesor le haga sugerencias en aquellos puntos en los que lo necesite. “Los propósitos más importantes de la evaluación formativa son:

- Permitir tanto al estudiante como al profesor obtener información acerca del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Que el profesor detecte avances y dificultades de los estudiantes respecto a un tema o unidad del curso, desarrollo de habilidades específicas, hábitos de trabajo intelectual, etc.
- Aportar elementos para que, entre los estudiantes y el profesor, diseñen nuevas estrategias para resolver los problemas detectados” (UACM, s/f).

Las modalidades de evaluación denominadas diagnósticas y formativas tienen como finalidad ser “un factor fundamental de aprendizaje, ya que cuando mejor se aprende es cuando se aplica y se pone a prueba lo que se sabe” (UACM, 2007, 83).



c) Evaluación para la certificación. Tiene el propósito de avalar los conocimientos que el estudiante posee respecto de alguna asignatura o ciclo determinados, así como para extender títulos o grados.

El proceso de certificación consiste en la aplicación de un instrumento o examen diseñado por un comité integrado por los profesores de cada asignatura, el cual tiene por objetivo avalar, de manera institucional, que el estudiante posee los conocimientos básicos planteados por los programas del curso en cuestión.

Esto significa que la certificación de las asignaturas se hace de manera independiente a la impartición de las mismas. Es decir, el estudiante cursa una asignatura y cuando se siente listo para obtener el certificado que avale sus conocimientos, acude a la coordinación de certificación a solicitar la aplicación de la evaluación. En caso de no tener los conocimientos necesarios o de reportar un nivel insuficiente, el estudiante puede reinscribirse al curso, solicitar asesorías y estudiar de manera independiente, para solicitar nuevamente la certificación en el periodo en el que así lo decida.

La implementación de la evaluación del aprendizaje

a) Evaluación diagnóstica Los principios de evaluación establecidos en el proyecto educativo se han transformado de manera diferenciada. Los testimonios revelan que la evaluación diagnóstica es una práctica que continúa vigente en la Universidad, aunque con múltiples formas y resultados.

Todos los profesores entrevistados del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales (CHyCS), coinciden en que la mayoría de los estudiantes que llegan al ciclo superior no están suficientemente preparados en materias como redacción, ortografía o lectura crítica, además de tener lagunas importantes en distintos campos de conocimiento, lo cual refleja una formación previa deficiente y en muchos casos, insuficiente para ingresar y acreditar el siguiente nivel. Sin embargo, muchos de ellos matizan que las diferencias entre cada caso son muy importantes, y que también existe una parte del sector estudiantil capaz de remontar las deficiencias y alcanzar el éxito.¹

¹ Este es un problema generalizado en la educación superior mexicana. No tenemos, sin embargo, forma de conocer las diferencias en los niveles de preparación de los estudiantes de una u otra institución.



Con los testimonios de los sujetos entrevistados podemos ver una diferenciación muy importante respecto de los instrumentos y tipos de evaluaciones diagnósticas, la cual no tiene una relación directa con la especificidad de los colegios o licenciaturas, sino, expresamente con la interpretación de cada profesor.

Los instrumentos que reportan estos profesores pueden agruparse en tres categorías:

- exámenes escritos
- exámenes orales y
- ejercicios escritos realizados en el aula.

Así mismo, de acuerdo con estos datos, podrían destacarse cuatro propósitos de la evaluación diagnóstica:

- Conocer el perfil individual de los estudiantes.
- Adaptar los programas de estudio a las necesidades del grupo.
- Propiciar y permitir la autoselección de los estudiantes que se quedan y los que no pueden tomar el curso.
- Reconocer el aprendizaje adquirido en el curso.

Es importante destacar que todos los profesores entrevistados respondieron que sí hacían evaluaciones diagnósticas, lo cual muestra que este tipo de evaluación es un elemento que perdura, no obstante que no cumpla un propósito de selección.

En lo que toca al uso que los estudiantes dan a la evaluación diagnóstica, el cuestionario aplicado permite observar que se presentan diferencias de percepción sobre la utilidad de este tipo de evaluación y sobre el reporte que ellos hacen sobre sus profesores. Mientras que todos los profesores entrevistados reportan realizar evaluaciones diagnósticas, los estudiantes respondieron que no en todas sus asignaturas las han realizado, lo cual puede significar efectivamente que existan profesores que no realizan este tipo de evaluación pero también cabe la posibilidad de que en los casos en que no se realiza un examen formal o un cuestionario sino una especie de entrevista o sondeo, los estudiantes no perciban que se trata de una evaluación.



De cualquier manera, lo que sí es posible afirmar es que la figura de la evaluación diagnóstica continua presente en la vida académica de la Universidad, aunque sus funciones, modalidades y utilidad presenten una diferenciación importante.

b) Evaluación formativa. Respecto de la evaluación formativa, los resultados de la investigación reportan que los instrumentos y formas para realizarla que utilizan los profesores entrevistados son más diversos que los de la evaluación diagnóstica:

- Exámenes, con preguntas abiertas y/o cerradas
- Trabajos escritos que los estudiantes entregan al profesor
- Ejercicios escritos realizados en clase y revisados frente a grupo
- Exposiciones en equipo
- Prácticas en campo y en el laboratorio.

Así mismo, los propósitos de este tipo de evaluación pueden agruparse de la siguiente manera:

- Propiciar que los estudiantes puedan reforzar su aprendizaje a través de actividades pedagógicas
- Fomentar la participación activa, responsable, del estudiante en sus propios procesos de formación
- Integrar su calificación final para la certificación de conocimientos.

Cabe destacar que a diferencia de las respuestas sobre evaluación diagnóstica, en el caso de la evaluación formativa los profesores entrevistados argumentaron una relación entre la materia impartida y el tipo de evaluación elegida, de modo que, por ejemplo en un curso de Creación literaria (CHyCS) los ejercicios de los estudiantes se leen en voz alta y se comentan en clase, pues dicho debate enriquece la posterior producción literaria de cada alumno; mientras que en un curso de Célula I es indispensable que los estudiantes tengan sesiones teóricas y luego realicen observaciones al microscopio en el laboratorio que orden de manera sistemática, como parte de un método de trabajo que podrán realizar a futuro.

Los dos primeros propósitos de la lista de arriba se encuentran en sintonía con el diseño original del modelo de evaluación pensado para la Universidad, pero el último de ellos, recurrente en varios de los



profesores entrevistados, fusiona en la práctica dos tipos, momentos y propósitos de la evaluación: evaluación formativa y evaluación para la certificación. No hay elementos suficientes para afirmar si esta fusión tiene un saldo positivo o negativo pues hay ventajas y desventajas asociadas con este tipo de evaluación compuesta.

Por un lado, la idea original, de separar la certificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para disminuir la presión que el estudiante experimenta en su debido a la necesidad de obtener una buena calificación, se ha difuminado. Pero por otro lado, los estudiantes reportan sentirse más satisfechos porque su trabajo a lo largo del semestre sí “cuenta”.

c) Evaluación para la certificación. Este proceso también se ha diferenciado internamente con el paso del tiempo, pues durante los primeros años, las academias trabajaron tal como lo establece el modelo, pero con el paso del tiempo la función colegiada de los comités de certificación prácticamente ha desaparecido de la escena –salvo un par de casos excepcionales- y si bien aún existen formalmente, su función es exclusivamente un trámite administrativo. Los estudiantes que se inscriben para certificar una materia se encuentran con *modalidades* x o y, que no son otra cosa que el instrumento que diseñó el profesor x o y.

Del mismo modo que en el apartado anterior, sería aventurado afirmar que la evolución del proceso de certificación ha sido completamente positiva o negativa pues por una parte tenemos que el trabajo colegiado por academias y por áreas sobre temas de contenidos y evaluación se ha reducido a su mínima expresión y en la mayoría de los casos ha desaparecido por completo.

Un aspecto que ha permanecido en la historia es el proceso de certificación que deben realizar los estudiantes, con un alto nivel de complejidad en relación con las diversas rutas posibles para certificar una asignatura. Una de ellas, por ejemplo, se dibuja como algo parecido al sistema escolarizado tradicional, donde el proceso completo iniciaría al inscribirse al curso, asistiendo regularmente, cumplir con las actividades del curso e iniciar un proceso de certificación, para lo cual hay que inscribirse, presentar el examen y esperar la asignación de una calificación. Otra ruta podría ser algo más parecido a las del tipo de educación abierta, donde se puede estudiar por sí mismo, incluso asistido con las asesorías planeadas



con los profesores y sin inscribirse a curso, solamente inscribirse al proceso de certificación. Pero entre la primera y la segunda ruta se pueden generar muchas otras.

Se trata de un proceso con muchas etapas y rutas posibles que los estudiantes transitan en su estancia por la Universidad y apoyada en investigaciones anteriores (Carbajal: 2009; 2010) es posible afirmar que una gran cantidad de estudiantes las recorre sin una planeación eficiente, en gran parte debido a la ausencia de reglas y límites claros. Al relacionar algunos resultados, encontramos que el comportamiento de algunos estudiantes es inconsistente, puesto que, por ejemplo, se inscriben y no asisten o se inscriben al proceso de certificación y no presentan el examen correspondiente.

El análisis de estos datos revela algunas de las prácticas que realizan los estudiantes y que no están registradas dentro de las instancias formales de la Universidad, por ejemplo el número de ocasiones que un estudiante puede inscribirse a un curso y no asistir, o el número de cursos a los que se inscribe, ocupando un lugar y los recursos destinados a ello, pero los cuales decide no inscribir a certificación, entre otros comportamientos desconocidos que de ser reglamentados podrían producir insumos más precisos para la planeación y la gestión escolar, así como para incidir positivamente en términos de eficiencia terminal.

En los cuestionarios aplicados a los estudiantes, las explicaciones a este clase de comportamientos son muy distintas, algunos responden que debido a la carga de trabajo que se junta a final de semestre son incapaces de atender todos los compromisos de certificación, los cuales varían entre trabajos escritos y exámenes; otros aceptan, de manera crítica, que se debe principalmente a su propia falta de organización; otros más aducen razones personales como el trabajo y la incompatibilidad de algunos horarios de certificación respecto de sus actividades.

Conclusiones.

La evaluación del aprendizaje en la UACM ha tenido una interesante evolución a través del tiempo pues mientras conserva algunos elementos fundacionales icónicos como la certificación de conocimientos, al mismo tiempo ha modificado la implementación de este principio, dando como resultado en este y en otros



casos una gran diversidad de opciones de las cuales el estudiante puede escoger con base en sus necesidades y preferencias específicas.

Respecto de la evaluación diagnóstica es posible afirmar que es un elemento que sigue vigente pero, respecto de lo que se trazó en el diseño, la perspectiva sobre sus propósitos ha cambiado. Actualmente su propósito fundamental es arrojar información sobre los conocimientos y habilidades generales del estudiante y del grupo respecto del curso del que se trate, pero en ningún caso puede ser utilizada para negarle el ingreso al mismo a ningún estudiante. La razón más importante para esto es que el estudiante primero se inscribe a las asignaturas y luego realiza la evaluación diagnóstica, cuando ya ha sido aceptado institucionalmente al curso.

Un factor importante que afecta la evaluación diagnóstica es una contradicción en la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (LUACM) alrededor del principio de ingreso irrestricto aplicado al curso: por una parte el artículo que establece como requisito de inscripción que los estudiantes demuestren tener los conocimientos indispensables para tomarlo; y, por la otra, el siguiente artículo que establece que los resultados de las evaluaciones no pueden *ser usados para restringir sus derechos*.

La contradicción que aparece entre estos dos artículos permite que los propósitos y funciones de la evaluación diagnóstica sean interpretados de varias maneras tanto por estudiantes como por profesores, dando como resultado una gran diversidad de formas de evaluación diagnóstica y, así también, una diversidad de opiniones sobre la utilidad de esta.

Por su parte, la evaluación formativa es una práctica que continúa como modalidad, pero que ha sufrido un cambio radical respecto de sus propósitos. La mayor parte de los profesores que las realizan las incluyen como parte de la evaluación del curso, dado que la evaluación para la certificación está formalmente a su cargo.

En lo relacionado con la evaluación para la certificación, la mayor parte de los profesores entrevistados reportó que en al menos uno de sus grupos realizan certificaciones de manera individual a sus propios alumnos, lo cual es una práctica distinta a lo contemplado en el proyecto. Las razones principales que aducen los entrevistados son: la propia demanda de los estudiantes al sentirse más cómodos de ser evaluados por el profesor que les impartió la asignatura, así como las dificultades para alcanzar acuerdos de contenidos e indicadores de evaluación entre los comités de profesores.



Por otra parte, el análisis de los testimonios de profesores y estudiantes revela que los procesos de inscripción a cursos y a certificación multiplican las zonas donde el estudiante puede abandonar el proceso. Resulta, entonces, que la flexibilidad, entendida de este modo no favorece el interés del estudiante por el conocimiento, sino que, por el contrario, encuentre innumerables *posibilidades* para intentar *pasar* la asignatura.

Lo anterior deja en la mesa la discusión la pertinencia de establecer límites para la inscripción a cursos y certificación con el objetivo de ofrecer elementos a los propios alumnos para racionalizar sus decisiones con base en criterios académicos y optimizar de ese modo el uso de recursos, para ellos y para la institución.

En términos de la flexibilidad, la pluralidad de opciones que tiene el estudiante en términos de evaluación resulta muy positiva para una formación pensada en él mismo como centro de sus procesos de aprendizaje, pues al optar entre una amplia gama de formas de evaluación que pueda ser más conveniente con sus intereses y con sus necesidades, se está formando como un sujeto crítico, responsable, activo.

Referencias bibliográficas

- Carbajal, Tania (2010) *Diseño e implementación de un proyecto educativo. El caso de la UACM, una revisión desde el enfoque de las políticas públicas*. Tesis de maestría. DIE/CINVESTAV.
- Carbajal, Tania (2009) *Prácticas educativas en flexibilidad curricular. UACM. Movilidad estudiantil y ambigüedad en la planeación*. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Perez, Manuel (1996) *Evaluación y autoevaluación. Algunas definiciones*, Materiales de apoyo a la evaluación educativa, (27), CIEES, México.
- UACM (s/f) *Los exámenes*. Modalidades de evaluación. Documento de la Coordinación de certificación.
- UACM, (2005) *Ley de la UACM*.
- UACM, (2007) *El proyecto educativo de la UACM*, Documentos de apoyo académico, México, UACM.