



Transiciones y paradojas de la evaluación en el espacio universitario.

Transitions and paradoxes of the evaluation in the university space.

Susana Ismenne Burgos Vázquez¹

Guillermo González Rivera²

Resumen: El presente documento se fundamenta en la temática de estudio: Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar y tiene como propósito exponer y argumentar seis de las 20 *Paradojas de la evaluación que Santos (1999) enmarca* las cuales se mantienen vigentes y que involucran a los profesores que laboran en las Instituciones de Educación Superior (IES). Asimismo, se presenta la Evaluación Compleja correspondiente a los autores Boggino y Barés (2016), como propuesta de una evaluación procedente desde el paradigma de la complejidad, misma que se caracteriza por considerar como núcleo dos referencias: el *punto de llegada de lo evaluado* conocido como la producción del estudiante y un *fondo* que se establece en lo instituido y lo instituyente, logrando de esta forma una evaluación flexible y ética.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación compleja, Universidad, Enseñanza, Aprendizaje.

¹ Maestra en Educación Superior. Líneas de investigación: Currículum, Complejidad y Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala Tlaxcala, México, e-mail: susanaburgos230@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7810-7444>

² Doctor en Filosofía. Líneas de investigación: Hermenéutica, Filosofía moderna e Historia de la Ciencia. Universidad Autónoma de Tlaxcala Tlaxcala, México, e-mail: ggrivera_2000@yahoo.com.mx



Abstract: This document is based on the study of Assessment of learning and school performance and aims to expose and argue about six of the 20 Paradoxes of evaluation that Santos (1999) frames, which are in force and involve teachers working in Higher Education Institutions. Furthermore, Complex Assessment is presented according to the authors Boggino and Barés (2016), as a proposal for an evaluation from the Complex assessment that is characterized by considering as the core of two references: the point of arrival of the evaluated, known as the student's production, and a background that is established in the instituted and the instituting, achieving flexible and ethical assessment.

Keywords: Assessment, Complex Assessment, University, Teaching, Learning.

Introducción:

El acto evaluativo se ha convertido en un elemento inherente de la educación en el cual sólo a través de este, se puede acceder a las acreditaciones necesarias para actuar y permanecer en el campo educativo. Desde esta realidad una parte importante de la evaluación es la que corresponde al ámbito docente la cuál se ha convertido en una práctica ineludible y de continua investigación por los diferentes actores educativos que buscan la forma en que la evaluación pueda reflejar una realidad educativa que evidencie sus posibles marcos de acción para alcanzar una mejora continua.

De esta forma, al ser la evaluación dinámica, considera en su evolución múltiples criterios reflejos de los objetivos-avances o necesidades-carencias que la sociedad evidencia. Un ejemplo de ello, son las primeras definiciones del concepto *Evaluación* que desde sus padres fundadores Tyler (1950) & Alkin (1969) ha sido visto como un proceso que considera objetivos, finalidades y procedimientos en diferentes tareas o etapas, el cual se desarrolla vinculando información oportuna, toma de decisiones y juicios de valor específicamente en un objeto educativo.



Con el paso del tiempo Stufflebeam & Shinkfield (2007) incorporaron elementos como contexto, insumos, proceso y productos en el proceso evaluativo. Además, con la aportación de Cronbach (1963) la evaluación trascendió como disciplina teniendo como finalidad una mejora a partir de los individuos y la identificación de sus necesidades personales y en grupo, la operacionalización y el progreso del programa o del curso y las operaciones de observación que son los instrumentos que permiten recoger la información y la forma en como funciona el sistema escolar, el profesor, entre otros.

Ante este punto los abordajes cualitativos y cuantitativos se presentan con más fuerza y se evidencia con Scriven (1973) el mérito del objeto evaluado, el cual ha sido previamente comparado con un estandar dando paso así a valorar las necesidades de un usuario o también llamado consumidor. No obstante, Stake (1975) destaca que la evaluación debe a partir de la descripción contemplar las intenciones y la planeación y atender mediante la observación las percepciones de la realidad para finalizar con la emisión de juicios de valor sobre el programa valorado y más adelante, en el año 2006 considera a la evaluación desde un enfoque mas cercano a la experiencia y a la metarreflexión.

De esta manera, la evaluación ha sido considerada como un proceso evolutivo no terminado con múltiples dimensiones y s referencias, donde desde sus inicios, el acto evaluativo correspondía sólo a evaluadores profesionales (Scriven 1975) y que con su propia evolución y con el afán de optimizarlo han emergido situaciones alternas que han permitido posicionar también al estudiantado como evaluadores de su propia enseñanza aunque no necesariamente comprendan las implicaciones que conlleva y más aún no sean orientados en cuanto a los criterios e instrumentos apropiados para ello.



Paradojas de la Evaluación: Evaluación del estudiantado.

A finales de la década de los 90's Miguel Santos Guerra presentó una perspectiva peculiar de la evaluación a partir de lo que denominó como: *20 paradojas de la evaluación del alumnado*, esto tuvo como propósito evidenciar "la complejidad de un fenómeno que frecuentemente se simplifica" (Santos, 1999, Sección, Resumen). Desde esta perspectiva Santos (2012) afirma que:

El conocimiento académico tiene valor de uso (discutible) y valor de cambio (innegable). Es decir que, aunque no esté clara su utilidad, si se demuestra que ha adquirido se canjea por una calificación, lo cual es importante porque es el indicador del éxito. De ahí, entre otros motivos de la importancia de la evaluación. En realidad condiciona todo proceso de aprendizaje. (p. 233)

Ante semejante aseveración fue indispensable cuestionarse ¿Cuál era el sentido y la finalidad de la evaluación? para aproximarse a una respuesta se requirió establecer que la evaluación considerará todo lo que el docente concibe en su sentido profesional como la universidad, su relación con el estudiante, el proceso de enseñanza y el proceso natural de aprendizaje, el cuál se materializa en una calificación académica así como también la oportuna retroalimentación por parte del docente de su proceso de enseñanza y aprendizaje y de lo que fue evaluado. No obstante, Santos (2012) presentó ciertas incompatibilidades con lo anteriormente establecido, por lo que, se presentan algunas de estas en la Tabla 1.

Tabla 1

Paradojas de la evaluación del alumnado

Paradojas	
1.	Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben



2. A pesar de que el estudiante ha ingresado a la educación universitaria con calificaciones aprobatorias máximas, cuando el fracaso se presenta en la primera evaluación se atribuye en su mayoría de veces a la mala formación del alumno en los niveles anteriores
3. Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados
4. Aunque en el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen diversas condiciones y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.
5. Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié teóricamente en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos (Paradoja 10)
6. Aunque se inste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales (Paradoja 15)

Nota: Elaboración propia a partir de Santos, 2012.

Desde el inicio Santos (2012) ha establecido que el éxito depende de la obtención de calificación óptima mitigando el deseo del saber y de la libertad de aprender en tiempos y formas individuales, de tal forma que todo se estandariza en tiempos administrativos escolares y el aprendizaje se resignifica. Para el estudiante es más importante aprobar que aprender. Socialmente aquel estudiante es reconocido por sus notas altas aunque no demuestre conocimiento en su actuar.

Es frecuente que se pregunte acerca de la calificación obtenida por el estudiante que acerca de lo que ha aprendido y la forma en cómo y dónde lo utilizará. No se cuestiona si el conocimiento lo potenciará a una mejor vida, sino se queda en la finalidad de la promoción del siguiente grado o nivel educativo. En el ámbito Académico se solicitan innumerables asesorías con la finalidad de comprender, memorizar o repasar el conocimiento para alcanzar una nota alta antes de las evaluaciones a diferencia de los periodos de aprendizaje sin presencia de estas. El estudiante no conoce por curiosidad o gusto sino se enfrenta a una presión de aprobar a pesar de su interés.



En cuanto a la paradoja dos, Santos (2012) enuncia el fracaso del estudiante como un fenómeno que debe ser estudiado de forma más completa, si bien, este puede aludir a la poca preparación del estudiante o en su adaptación a un nuevo contexto y desafíos, etc., se debe tener presente cuando se presenta el fenómeno inverso en el cual el estudiante ha obtenido resultados superiores a los acostumbrados. Esto no significa que el éxito o fracaso depende del docente y de su práctica, sino, de las circunstancias que vivencia el propio estudiante.

Con respecto al número tres, el fenómeno evaluativo se fundamenta principalmente en pruebas de tipo abierto y de opción múltiple permitiendo una recopilación de conocimiento y una alta probabilidad de aprobación, sin embargo, se ha detectado que circunstancias como la mala configuración de las preguntas de una prueba evita que los estudiantes entiendan lo que se les ha solicitado, la forma de presentar el conocimientos, la irrelevancia de los contenidos que configura la prueba, etc. Ante ello, es imprescindible que se priorice la preparación docente en cuanto a su didáctica. Por otra parte, si existen grupos con una masificación alta pueden dificultar la evaluación tanto en su proceso como en su fase final.

La paradoja cuatro señala al alumno como último eslabón de una jerarquía el cual es evaluado y sancionado. Es menester mencionar que para este contexto histórico, la evaluación del profesorado no se realizaba o en caso contrario no tenía consecuencias. En este punto, el autor hace un llamado a realizar evaluaciones de las IES para la mejora de prácticas docentes y afirma: "Pedirle cuentas solamente al alumno de aquello que ha aprendido, sin tener en cuenta todos los factores y todas las personas que inciden en ese aprendizaje, resulta parcial e injusto" (Santos, 2012, p.251). En la actualidad, el docente se ha convertido en una figura sujeta a una continua evaluación que a diferencia de lo que Santos (2012) señala si es expuesta a consecuencias a partir de lo que sus resultados evaluativos



presenten. Sin embargo, y aludiendo al autor, el docente enfrenta a evaluadores expertos administrativos e institucionales y a sus propios estudiantes.

La siguiente paradoja se refiere a la forma en como se entiende la naturaleza de la evaluación cualitativa y cómo en su práctica se enfoca a modelos cuantitativos, o bien, considerando las pocas pruebas de corte cualitativo que se implementan éstas presentan también una inconsistencia al establecer la calificación final en actas. En este punto la evaluación del estudiante y la evaluación institucional enfrenta el mismo problema (Santos, 2012).

En la última paradoja que se presenta, la evaluación cooperativa no existe, siempre está la exigencia de saber lo que cada estudiante ha realizado y se evalúa acorde a su participación. Asimismo, se establece en el cuerpo docente, debido a que la malla curricular al ser fragmentada provoca que cada profesor evalúe desde su asignatura sin considerar las diferencias en los resultados de los estudiantes, no existe una preocupación genuina por conocer cómo es que un estudiante es diferente entre una materia y la otra, inclusive su puede notar cuando dos profesores imparten la misma asignatura en diferentes grupos.

De esta forma, se han expuesto seis paradojas de 20 que Santos (2012) enuncia con la finalidad de conocer las preocupaciones y ocupaciones que la evaluación contemplaba en la década de los 90's. y que desafortunadamente en la actualidad aún se hacen presentes. El autor argumenta que el error de la evaluación es simplificarlo; por ello, se debe apreciar a la evaluación cómo un fenómeno altamente complejo, exponer las inquietudes que en esta materia se presentan y reflexionar en procesos de transformación fundamentados en la investigación de la práctica de modo que permita un panorama evaluativo complejo.



Evaluación Compleja: Entramando lo simple y lo complejo de la práctica educativa.

Los retos actuales exigen una postura diferente en cuanto a la evaluación, esta obedece a la integración de múltiples escenarios institucionales y de la participación de los actores y sujetos educativos que en su conjunto permitan resignificar el acto evaluativo que trascienda de lo simple y monocausal a un cambio de paradigma que integre docentes, directivos, IES, programas normativos, jurídicos, curriculares, pedagógicos, sociales, culturales en un posicionamiento para realizar evaluaciones complementarias-antagónicas, es decir, homogéneas hacia la diversidad, donde ésta última es considerada como un valor (Boginnio, 2016).

Es por ello por lo que se propone la evaluación compleja que incluye la alteridad, la metacognición y la reflexión crítica en la otredad para comprender la cosmovisión del otro permitiendo un pensar diferente en la práctica pedagógica y educativa y que invita que, a partir de los estudios de casos, biográficos y de investigación-acción y del enfoque etnográfico, se alcancen los recursos necesarios para una evaluación más integral. Para ello, se debe asumir a uno mismo como parte del problema que pretende conocer nuestro lugar como docente, como profesionalista, como persona.

Plantear la evaluación desde la diversidad y complejidad permite pensar en términos de proceso y contexto. Proceso de construcción del acontecimiento que se pretende evaluar (aprendizaje, enseñanza, gestión institucional, etc); y contexto como el marco en el que el acontecimiento se construye y adquiere sentido, a la vez que lo produce. (Bogginio, 2016, p.26)

Al realizar una evaluación se debe ponderar el objeto evaluado con dos referencias establecidas que contraste el objeto de la evaluación con:

1. Punto de llegada de lo evaluado: considera la producción del estudiante; y
2. Con un fondo: Relacionado con lo instituido e instituyente. (Bogginio, 2016, p.31)



De tal forma se provoca a un sistema de relaciones entre ideas, conceptos, cultura, rasgos personales, etc. que permiten al docente establecer, a partir de la contrastación, la distancia entre la producción del estudiante con la meta establecida.

Otro punto que considerar en el grado de flexibilidad que se otorga a los aspectos evaluados y el fondo de referencia permitiendo que la evaluación sea estricta y flexible. Un ejemplo de lo anteriormente dicho es el que se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Evaluación no exhaustiva

<i>EVALUACIÓN</i>	<i>Resultados</i>	<i>Procesos</i>				
<i>OBJETOS</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Conocimientos</i>	<i>Actitudes</i>	<i>Valores</i>		
<i>CRITERIOS</i>	<i>Flexible</i>	<i>Estructurado</i>				
<i>ACTORES</i>	<i>Docente</i>	<i>Directivos</i>	<i>Padres</i>	<i>Alumnos</i>	<i>No docentes</i>	
<i>PROÓSITOS</i>	<i>Calificar</i>	<i>Diagnosticar</i>	<i>Predecir</i>	<i>Verificar</i>	<i>Planificar</i>	<i>Conocer</i>

Nota: Bogginio y Barés, 2016, p. 32.

La *evaluación no exhaustiva* permite considerar diversos rasgos dependiendo siempre del fondo del contraste "Según el "objeto" que se ponga en situación para ser evaluado, según los puntos de vista, los propósitos, los actores, etc. Se realizará la comparación entre los instrumentos diseñados, su uso, el modo en que se presenten los juicios de valor y los efectos de la evaluación. En cuanto a la calificación se consigue a partir de una escala preestablecida la cual determina el logro estandarizado por la institución que acredite el acceso al siguiente curso académico (Bogginio, 2016).



Otra característica que posee la evaluación compleja es que por parte del estudiante se constituyen nuevos conocimientos y a la vez refuerza un andamiaje lógico que le permite el diseño de nuevas estrategias para la construcción de nuevos aprendizajes, así como también, a la amplitud y reforzamiento de un bagage cultural.

Por parte del docente, se puede evaluar desde cualquier momento si se considera como fondo a contrastar los conocimientos previos del estudiante. Así se pondera la distancia que existe entre un punto arbitrario de inicio y otros puntos arbitrarios en los que se presenta dicha evaluación. También se puede establecer los modos en que han evolucionado las estrategias de aprendizaje del estudiante, a este tipo de evaluación se le conoce como *evaluación del proceso*.

En la evaluación compleja se encuentra diferentes tipos de evaluaciones que sin duda valdría mucho revisar en un tiempo diferente. Hasta este punto sólo se ha dado una generalización de lo que este tipo de evaluación ofrece.

A manera de conclusión.

La evaluación ha sido un tema obligado y recurrente en el mundo educativo, se ha ido perfeccionando y ampliando con el paso del tiempo; no obstante, es una realidad en la que existe una gama importante de diversos planteamientos teóricos que al ser llevados a la realidad educativa emergen en una serie de paradojas evaluativas que en su mayoría tienen como característica permanecer a pesar del transcurso del tiempo y de las nuevas formas en que la evaluación se hace presente.

A pesar de ello, se establece una evaluación que se desprende del paradigma de la simplicidad en donde se califica lo aprendido o la falta del mismo; o bien, se evalúa desde los actos y procesos de aprendizaje reduciendo la evaluación sólo a la producción del alumno (Santos 2012).



En consideración de lo anterior, se ha presentado una evaluación que emana desde el paradigma de la complejidad en donde se participa desde la evaluación e intervención a partir de diferentes dimensiones de análisis: sociales, culturales, familiares, experiencias de vida, factores cuasi externos como el tiempo, la salud, entre otros (Boggino, 2016). Esta converge en un proceso que involucra a los actores educativos directos. Asimismo, se apuesta por la evaluación compleja ya que se caracteriza por ser una evaluación interrelacionada e integral sin buscar la completud (esto es un imposible en la educación); es flexible debido a las dimensiones que participan en el análisis y es ética ya que busca la mejora continua. Finalizo con el siguiente pensamiento:

Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuánt más se profundiza en su dominio, más conciencia se tiene del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más cuestionamos nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras interrogantes. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece en toda su inmensidad (Cardinet, 1986)

Referencias

Alkin, M. C. (1969): *Evaluation Theory Development*. Evaluation comment, 2 (2-7).

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED067899.pdf>

Cronbach, L. J. (1963). Course Improvement through Evaluation. *Teachers College*

Record, 64(8), 1-13. <https://doi.org/10.1177/016146816306400802>

Boggino, N., y Barés, E. (2016). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad: Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo* (1ra. Ed.). Homo Sapiens Ediciones.



- Paredes, J., & de la Herrán Gascón, A. (2012). Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad. En Paredes, J. y De la Herrán, G. A. (Coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. (pp. 243-270). Ediciones Pirámide.
- Santos, G.,M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/147563/1224341617.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In E. R. House (Ed.). *School evaluation* (pp. 319-328). McCutchan.
- Scriven, M. (1994). Product evaluation: The state of the art. *Evaluation Practice*, 15(1), 45-62.
- Stake, R.E. (1975): *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Merrill Publishing Company.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. Jossey-Bass.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago University Press.
- Troquel