

Consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje en el espacio universitario

Considerations about the evaluation of learning in the university space

Dayana Travieso Valdés^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-4927-7268>

Yinet Cortizas Enríquez¹ <https://orcid.org/0000-0002-1201-734X>

¹ Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana.

* Autor para correspondencia: dayana@cepes.uh.cu

RESUMEN

El presente artículo posee como objetivo fundamental exponer algunas consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje en relación con las nuevas exigencias que el sistema educativo le plantea al profesor universitario. Actualmente, el proceso educativo requiere de un mayor protagonismo del estudiante y de un docente como guía y orientador de este proceso. Esto incide en la evaluación del aprendizaje, en tanto en ella también resulta necesario fomentar el activismo psíquico del educando. En la misma medida en que los intereses del estudiante se acercan a los objetivos de formación, se precisa una evaluación diferente del aprendizaje, más personalizada. Una comprensión de las variadas funciones de la evaluación permite el entendimiento de que no toda evaluación implica una calificación, las evaluaciones no tienen esencialmente un carácter punitivo, no se restringen al espacio áulico, al que tampoco se restringe el aprendizaje del estudiante, y no solo el profesor tiene la posibilidad y la responsabilidad de evaluar el aprendizaje. Asimismo, se rescata el carácter subjetivo de la evaluación, negando su neutralidad.

Palabras claves: estudiante, evaluación del aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje, profesor.

ABSTRACT

The fundamental objective of this article is to present some considerations on the evaluation of learning in relation to the new demands that the educational system poses to the university professor. Currently, the teaching-learning process demands a greater role of the student and a teacher as a guide of the learning process. This affects the evaluation of such process, since it is necessary to promote the psychic activism of the student. To the same extent that the student's interests are closer to the training objectives, a different, more personalized assessment of learning is required. An understanding of the different functions of evaluation fosters the understanding that not all evaluation implies a grade, evaluations are not essentially punitive, they are not restricted to the classroom space, nor is the student learning process, and not only the teacher has the possibility and responsibility of evaluating such learning. Likewise, the subjective nature of the evaluation is rescued, denying its neutrality.

Keywords: *student, evaluation of learning, teaching-learning process, teacher.*

Recibido: 1/2/2021

Aceptado: 1/6/2021

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje es un tema muy polémico en el ámbito educativo. Pareciera que se ha convertido en uno de los problemas más serios para los docentes de hoy, en el constante e intenso trabajo de preparación, de ensayo y revisión que realizan para la construcción de un nuevo hacer pedagógico. Esta situación es comprensible pues el peso que ha tenido la evaluación tradicional hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación cualitativa y formativa, que subraya su potencialidad como instrumento que permite al docente orientar la enseñanza y que posibilita a los alumnos aprender a regular su propio aprendizaje. (Serrano, 2002, p. 248)

En sintonía con lo mencionado anteriormente, en este trabajo se asume la definición de evaluación del aprendizaje que aporta la Dra. Miriam González (2000), quien plantea que consiste en la «actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de

las finalidades de la formación» (p. 36). Usualmente, los docentes se enfrentan al reto de determinar el aprendizaje logrado por los estudiantes, lo cual en ocasiones los lleva a experimentar sentimientos de insatisfacción o satisfacción, así como de sosiego o desasosiego. Incluso, el profesor puede llegar a sentir que no está siendo justo en determinados momentos.

Todo ello se debe a la gran responsabilidad que se deposita en este actor del proceso educativo, el cual, la mayoría de las veces, con solo un número debe plasmar el recorrido de un estudiante por su asignatura y la apropiación que realiza de los contenidos recibidos. Por otra parte, los estudiantes generalmente comparten estos sentimientos, se sienten incomprendidos por el docente y consideran en ocasiones que la calificación obtenida no constituye un reflejo real de lo aprendido, ni de su aprovechamiento académico.

DESARROLLO

El polémico debate en torno a la evaluación del aprendizaje conlleva a las autoras a realizarse las siguientes interrogantes: ¿qué debe aprender el estudiante?, ¿cuál es el valor real de lo que aprende el estudiante?, ¿cuál es su utilidad para estudiantes *millenium* en el siglo XXI?, ¿logra ser la evaluación del aprendizaje un proceso objetivo?, ¿se desarrolla la evaluación del aprendizaje en función del estudiante, realmente, o del docente?, ¿se encuentran preparados nuestros estudiantes para asumir el activismo en la evaluación de su aprendizaje?, ¿se encuentran realmente preparados los docentes para incorporar a su quehacer cotidiano la evaluación del aprendizaje?

En este sentido, se considera que en la evaluación del aprendizaje lo que se debe evaluar es precisamente el aprendizaje del estudiante. Pero, si el aprendizaje se reconoce como un proceso psicológico, que no puede ser observado en sí, ni se puede tocar, entonces cómo el profesor universitario, que generalmente cuenta con gran número de estudiantes en el aula, logra determinar el aprendizaje de cada uno de ellos. Pues el docente no determina el aprendizaje en sí del educando, sino las manifestaciones, comportamientos, actitudes que presentan los estudiantes durante la apropiación de los contenidos recibidos, donde juega un papel esencial el lenguaje como mediador por excelencia. De ahí que se presente un primer dilema del estudiante: «yo sí sabía todo el contenido del examen, pero el profesor me *dio* una nota baja». Ello expresa,

precisamente, la contradicción entre la autopercepción del estudiante y las expectativas del docente, las cuales pueden ser, en ambos casos, adecuadas o no.

Del mismo modo, es necesario centrar la atención en evaluar los comportamientos reflejo del aprendizaje del estudiante, pues debe estar a tono con los contenidos que se imparten que son la esencia de lo que debe aprender el estudiante.

Actualmente, el contexto se caracteriza por la consolidación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), marcando un antes y un después en la vida social. En el ámbito educativo, las posibilidades ilimitadas que ofrecen las TIC también han tenido gran repercusión, especialmente por el desmedido flujo de información que transita por las redes y al que todo el personal educativo (estudiantes, profesores, técnicos) puede acceder. Esto se complejiza aún más, ya que el estudiante (hoy en día reconocido como *millenium*, nativo digital) no solo puede acceder a información infinita en cualquier espacio (no necesariamente pedagógico), sino que domina mejor que los profesores (quienes se consideran migrantes digitales) los diferentes dispositivos de comunicación (teléfono móvil, laptop, tableta, etcétera).

Así, se presenta uno de los retos más importantes al docente del siglo XXI: ya el profesor no es una fuente ilimitada de información veraz y la información a la que se expone el estudiante no es científica, no es cierta, no es útil en todos los casos. Entonces, valdría la pena preguntarse ¿qué debo enseñar que amerite ser objeto de evaluación? Esta es una pregunta ampliamente debatida en el ámbito académico, pero aún no se llega a un consenso al respecto. A criterio de estas autoras, esta pregunta debe ir vinculada al valor real del conocimiento que el estudiante aprende en el espacio universitario y cómo contribuye ese conocimiento a su desempeño personal y profesional. Santos (2015) comentaba al respecto que «No hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas». (p. 127)

En este sentido, vale cuestionarse si se debe evaluar la interacción del estudiante con la información, sus vías de acceso a ella, atendiendo a que el contenido en internet se torna obsoleto en muy breve periodo de tiempo; la memorización de contenidos básicos trabajados en las asignaturas y el posicionamiento crítico del estudiante ante la información. Igualmente, sería oportuno repensar en este nuevo contexto en el que las TIC ganan espacio en el ámbito universitario y se aboga por planes de estudio más flexibles e integradores si se deben evaluar también los aprendizajes *no esperados* por el docente, la afectividad ante los contenidos recibidos, los intereses del estudiante desde su vínculo con el objeto de formación.

En ocasiones, el docente genera tantas evaluaciones al estudiante con el fin de justificar la apropiación del contenido que se pierde el objetivo de la evaluación, resultando contraproducente y provocando un ambiente de estrés y temor hacia el profesor y la asignatura por parte del estudiante.

El profesor, ante esta disyuntiva, se enfrenta a la interrogante de cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes y, para ello, emplea instrumentos de evaluación y claves para el análisis de las respuestas que ofrecen los estudiantes.

Los instrumentos de evaluación son técnicas de medición y recolección de datos que tienen distintos formatos, atendiendo a la naturaleza de la evaluación. Existe una gran variedad de instrumentos con diversas ventajas y limitaciones para documentar el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes. Los instrumentos de evaluación del aprendizaje pueden clasificarse en las siguientes categorías:

Evaluaciones escritas: ensayos, preguntas directas de respuesta corta, exámenes de opción múltiple, relación de columnas, disertaciones, reportes.

Evaluaciones prácticas: exámenes orales, casos prácticos, examen clínico objetivo estructurado (ECOPE).

Observación: reporte del profesor, listas de cotejo, rúbricas.

Registros del desempeño: libretas de registro, portafolios, registros de procedimientos.

Autoevaluación y evaluación por pares: reporte del educando y de los compañeros.

(Sánchez, 2018, s/p)

Sin embargo, históricamente la evaluación del aprendizaje ha tratado de ser objetiva y justa con el estudiante, pero eso aún no se logra del todo. Los instrumentos se cuantificaron en función de alcanzar mayor objetividad, pero obviaron el análisis de fenómenos cualitativos que emergían durante el proceso educacional y matizaban la evaluación, como puede ser la calidad y creatividad de la respuesta que brinda el estudiante en un examen. La subjetividad del profesor y del estudiante siempre han estado presentes en el proceso educativo y también en el proceso evaluativo, a lo cual se añaden las particularidades del objeto de evaluación que no siempre logran ser medidas. Obviar estos elementos no es aconsejable durante la evaluación. Al respecto, Antonio Curcu (2008) apuntó:

La construcción de una nueva visión de la evaluación en educación, en la que se considera como lo principal la problemática del sujeto y los procesos de subjetivación, supone como necesaria la apertura del debate desde nuevas lecturas en la que esta, como espacio pedagógico, tenga sentido-significado en el encuentro del hombre con sus posibilidades de poder ser humano y a los procesos vinculados con su formación. De lo que se trata es de plantear una ruptura con aquellos modelos que van inoculando en los alumnos, a través de la enseñanza, en los que lo primordial es aprender para ser evaluado, no para formarse y crear conocimientos. (p. 208)

En otras ocasiones, entonces, se ha intentado traducir los resultados esperados (cualitativos y cuantitativos) a escalas de medición muchas veces numéricas que se ajustan como camisa de fuerza con independencia de las particularidades de los grupos y los procesos de enseñanza-aprendizaje en que se instrumentan. Ellas dan poco o ningún margen a añadir elementos que el profesor o los propios estudiantes consideren pertinentes durante la evaluación. Los instrumentos de medición se utilizan mayormente como tradición de la asignatura y, a pesar de que se modifican los planes de estudio y se realiza un trabajo metodológico permanente por parte de los profesores, rara vez sufren modificaciones.

Las autoras consideran que estos instrumentos deben ser empleados en función de las particularidades de los grupos de estudiantes, del proceso educativo y del contenido y no como elementos inherentes y pre-determinados para la asignatura, que se emplean acríticamente en cualquier escenario. Igualmente, se considera oportuno diseñar una combinación de instrumentos de evaluación de orden cualitativo y cuantitativo, atendiendo a los elementos anteriormente descritos. No hay instrumentos adecuados o inadecuados, esta cualidad la adquieren en dependencia del cumplimiento del objetivo que se tracen para su uso.

Otro aspecto de gran interés en la evaluación del aprendizaje lo constituye el espacio de evaluación. Desde siglos atrás, se ha considerado la escuela y el aula específicamente como el espacio idóneo para la evaluación del aprendizaje. Una evaluación que no ocurriera en este contexto se consideraba poco estricta, de poca seriedad. Con el paso de los años, esta perspectiva se ha modificado y aunque se reconocen en la actualidad diferentes escenarios de aprendizaje del

estudiante, que no se enmarcan en la institución educativa sino que se extienden fuera de ella, no ocurre lo mismo con la evaluación.

La evaluación del aprendizaje continúa siendo un proceso que tiene lugar generalmente dentro de la institución educativa o fuera de ella pero de manera que responda siempre a una actividad escolar, como las prácticas profesionales. Así se mantiene la escuela o el docente en su rol de evaluador. ¿Qué ocurre, entonces, cuando actualmente se aboga por una mayor independencia del estudiante, un aprendizaje autónomo, el empleo de las TIC y de planes de estudios flexibles en el que el educando también aprenda contenidos que él selecciona de acuerdo con sus intereses? ¿Cómo debe ser la evaluación del aprendizaje en este nuevo contexto, donde el estudiante aprende casi en cualquier espacio?

Resulta necesario concientizar este fenómeno y el nuevo rol que adquieren las instituciones educativas, así como flexibilizar la evaluación del aprendizaje. Urge encontrar nuevas alternativas para la evaluación de un aprendizaje que no tiene límites, ni horarios, ni fin. Ideal sería el logro de un aprendizaje autónomo, a la medida del estudiante y que responda a los objetivos de formación diseñados en el plan de estudios.

En relación con lo anterior, queda claro que se evalúa el aprendizaje del estudiante pero ¿están realmente preparados nuestros estudiantes para asumir otros modos de evaluar el aprendizaje y romper con los tradicionalmente aprendidos?, ¿quiénes serían los responsables de dicha evaluación? La literatura recoge la heteroevaluación, co-evaluación y autoevaluación como las formas de evaluación fundamentales (González, 2000) y como tipos de evaluación la diagnóstica, sumativa y formativa. (Sánchez, 2018; Serrano, 2002)

Desde la experiencia profesional de las autoras, cada grupo de estudiantes es diferente pero la mayoría de las ocasiones se presentan educandos que no están preparados para otros modos de evaluar que no sea la heteroevaluación tradicional y, en esos casos, promover una evaluación totalmente diferente más que un revitalizador, se vuelve obstaculizador del proceso de enseñanza. Ello requiere de la intencionalidad y experticia del profesor, quien a través de sus clases debe incorporar estas nuevas formas de evaluar paulatinamente y con creatividad.

En un inicio, si los estudiantes no cuentan con las condiciones se debe ir preparando este proceso sin que ello afecte su evaluación final. Muchos educandos incluso renuncian a incorporar otras formas de evaluación y consideran la evaluación tradicional (heteroevaluación) como idónea para su aprendizaje.

En ocasiones, no son únicamente los estudiantes los que no están preparados para asumir otras formas de evaluación, sino que es el docente quien no posee las herramientas pedagógicas necesarias (entiéndase la flexibilidad, el conocimiento) para asumirlas en su asignatura. Generalmente, a pesar de declarar el empleo de formas novedosas o diferentes de evaluación, la heteroevaluación es la que predomina y/o define la evaluación final.

La integración de los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la evaluación es fundamental para su desarrollo exitoso. Si se promueve un aprendizaje cada vez más autónomo, es necesario que el estudiante sea capaz de autoevaluarse en cuanto a su aprendizaje y el aprendizaje de sus compañeros de aula (autoevaluación y co-evaluación), desde una posición crítica y autocrítica que prime sobre la empatía y las relaciones de afecto que pueden sesgar la realidad. Solo desde esta postura logrará determinar sus fortalezas y debilidades y mejorar, en pos de formarse como un profesional integral y comprometido con el contexto histórico-concreto en el que se encuentra inmerso.

Igualmente, se requiere de un claustro a la altura de las circunstancias que también posea un autoconocimiento profundo y sea capaz de formar a los estudiantes desde la inquietud creciente por el conocimiento y la humildad, la honradez y la justicia durante la evaluación de su aprendizaje.

En este sentido, la evaluación del aprendizaje requiere que el estudiante domine los objetivos que debe alcanzar durante su formación y los indicadores por los que será evaluado, que deben estar en correspondencia con estos objetivos de formación. Se sugiere, además, que el estudiante conozca los momentos en los que será evaluado y qué forma de evaluación será empleada. De lo contrario, su aprendizaje será desordenado y se traducirá en una evaluación desfavorable.

El proceso evaluativo en sí genera tensiones tanto a profesores como educandos; mientras más preparados se encuentren todos los actores para este momento, menos ansiedad les generará el proceso y más favorables y reales serán sus resultados. Este fenómeno resulta muy interesante, debido a que se relaciona con el carácter negativo, punitivo, que históricamente se ha atribuido a la evaluación y que perdura hasta nuestros días. La evaluación, desde el imaginario social, es un proceso en el que no se puede «salir mal» porque tiene «consecuencias negativas», te llaman la atención, tienes una mala promoción, no puedes obtener una carrera universitaria, no pasas de grado o no transitas hacia otro nivel de enseñanza.

De ahí que, desde la familiaridad acrítica, se presenten situaciones en las cuales se produce una externalización de la culpa, tanto por parte del profesor como del estudiante en relación con la calificación. Comúnmente, los estudiantes comentan «el profesor me suspendió» u «obtuve 5», y los profesores dicen «sacaste 3». En ambos casos, se evidencia como unos depositan en los otros la responsabilidad de la calificación obtenida, en especial si desciende. Si se está abogando por un proceso de enseñanza-aprendizaje donde estudiantes y profesores tienen un rol protagónico, pues ambos tienen una alta responsabilidad en relación con el aprovechamiento del proceso educativo.

La repercusión en la vida emocional de los estudiantes que adquiere la evaluación es un fenómeno poco reconocido y, por tanto, poco investigado pero esencial en la concepción de una evaluación formativa. En este sentido, una investigación realizada por Santos (2015), a partir del estudio de cinco casos, reveló como efectos secundarios de la evaluación en la esfera emocional de los estudiantes la influencia en el autoconcepto, profecías de autocumplimiento, repercusión de la frialdad, calvario de las reclamaciones y evaluación como tortura.

Cada uno de estos efectos puede marcar la vida de un estudiante al punto de modificar su actitud ante el estudio. La evaluación debe desarrollarse de modo que, sin perder la rigurosidad, pueda constituir un momento potenciador del aprendizaje. Para el logro de tal objetivo debe propiciarse un ambiente de cooperación y empatía entre docentes y estudiantes.

Esto resulta interesante porque, a pesar de que puede tener un impacto negativo para la vida del educando, la evaluación trasciende este simple hecho a través de sus múltiples funciones de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, de su función predictiva, reguladora de la actividad de los estudiantes y los profesores y formativa. Dichas funciones han permanecido invisibles para el estudiante y, sin embargo, tienen considerables implicaciones para su vida académica.

En este trabajo se considera de vital importancia el empleo de la función formativa de la evaluación del aprendizaje, en tanto:

Desde el punto de vista educativo, evidentemente, la finalidad de la evaluación es formativa, en tanto se dirige a identificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos. Si el fin recae sobre el aprendizaje, implica evaluar, con una actitud investigadora, de análisis y de reflexión, el proceso de

aprendizaje de cada estudiante, para comprenderlo y tomar conciencia no solo de si él está o no aprendiendo, sino de las causas de las dificultades que experimenta, pensar en las decisiones a ejecutar y prever así la intervención posterior. (Serrano, 2002, p. 250)

Si el estudiante domina y aprovecha las diferentes funciones de la evaluación, su aprendizaje puede ser más óptimo y dota de otro sentido a la evaluación a partir de sus nuevas cualidades.

Las funciones de la evaluación, previamente declaradas, marcan también los diferentes momentos de evaluación del aprendizaje. Es de conocimiento de la mayoría de los docentes que la evaluación debe realizarse tanto al inicio de la clase, como durante y al final. Sin embargo, al realizar la evaluación final del estudiante se emplea una evaluación sumativa o se expresa una preponderación de los resultados alcanzados en el examen final y se obvian las evaluaciones previas que reflejan el recorrido del estudiante durante todo el curso.

La evaluación sumativa es aquella compuesta por la suma de valoraciones efectuadas durante un curso, para determinar, al final, el grado con que los objetivos de la enseñanza se alcanzaron y así otorgar calificaciones. Ejemplos de esta evaluación son los exámenes de fin de curso, los exámenes de certificación de profesionistas, el examen profesional de fin de carrera. Estos exámenes son eventos de alta trascendencia para la vida del estudiante, quien en ocasiones los percibe como obstáculos a sortear para alcanzar un objetivo, en lugar de oportunidades para identificar su estado real de aprendizaje. Un tipo de exámenes sumativos que merece atención especial son los llamados «exámenes de altas consecuencias o de alto impacto» (*high-stakes testing*, en inglés), que han generado una intensa controversia en las últimas décadas (Sánchez Mendiola, 2017, en Sánchez, 2018, s/p).

Por otra parte, la evaluación inicial o diagnóstica es de suma importancia, a juicio de estas autoras, ya que permite reconocer el nivel de partida del estudiante al arribar al curso y los conocimientos previos sobre los que se construirán los nuevos conocimientos.

«La evaluación diagnóstica se realiza al principio de un curso o actividad académica con la finalidad de determinar el nivel de conocimiento, habilidad o actitud del educando. Esta información puede ser de utilidad para el docente ya que le permite hacer adecuaciones en el

contenido y en la implementación de las actividades académicas programadas». (Sánchez, 2018, s/p)

Es un momento fundamental a tener en cuenta durante la impartición de la asignatura. No obstante, es usual que no sea tomado en consideración y, si se realiza, no se empleen acciones por parte del docente en relación con este diagnóstico. Se considera innecesaria, además, la delimitación de los términos en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando forman parte del propio proceso y coinciden con los momentos en que se divide la clase, así que referir que la evaluación debe ser empleada durante todo el proceso educativo implica que se realice en cada momento de dicho proceso.

En relación con la evaluación del aprendizaje durante la impartición de la asignatura ocurre un fenómeno particular que fue referido con anterioridad, ya que en ocasiones los profesores intentan alcanzar mayor objetividad al indicar una mayor cantidad de evaluaciones al estudiante. Esta relación podría ser adecuada, si se obvian los procesos psicológicos que afloran de ella, como el *burn out*, el estrés y la ansiedad que se genera en el estudiante. Al respecto, Lumley y Provenzano (2012) refieren que «el estrés puede afectar al funcionamiento académico del estudiante universitario, interfiriendo en comportamientos adaptativos tales como la dedicación al estudio y la asistencia a las clases o dificultando procesos cognitivos esenciales como son la atención y la concentración». (Lumley y Provenzano, citados por González, 2017, p. 4)

De igual modo, en relación con la adquisición y evaluación de actitudes durante la enseñanza se refiere que:

La adquisición de actitudes es un proceso lento, por lo que el tutor debe ser un observador y registrador vigilante de los comportamientos de los alumnos con la finalidad de reforzarlos si son positivos o de superarlos si son negativos. Aquí no tienen sentido los exámenes ni los calificativos, basta con que el tutor lleve un registro pertinente de los comportamientos que evidencian los alumnos. (Ministerio de Educación de Perú, s/f, s/p)

Los profesores, a partir de un meticuloso trabajo metodológico previo, pueden determinar los objetivos fundamentales de su asignatura y, a partir de ello, seleccionar los momentos más oportunos, necesarios y suficientes para realizar esta evaluación y obtener la información requerida.

Un excesivo cúmulo de evaluaciones durante el proceso educativo generalmente violenta la formación de las acciones mentales, ya que no se brindan al estudiante los espacios necesarios

para transitar por los diferentes planos que llevan a la interiorización del conocimiento. Un instrumento de evaluación que se aplique inmediatamente después de impartir un contenido en clase solo pone de manifiesto la capacidad de memoria a corto plazo del estudiante y no la asimilación real de dicho contenido, el cual debe ser decodificado, analizado y re-elaborado por él desde sus propios códigos, antes de que ocurra su interiorización. Por otra parte, esto implica un mayor trabajo para el profesor, a la vez que no se refleja la realidad del aprendizaje del estudiante.

Asimismo ocurre cuando el problema no radica en la temporalidad de la evaluación, sino en la cantidad de contenido que se evalúa. Los profesores no evalúan teniendo en cuenta los objetivos de evaluación sino los contenidos que imparten y, de este modo, pretenden someter a evaluación todos los contenidos de la asignatura, en muchas ocasiones, con niveles de particularidad muy determinantes. Ello conlleva memorización por parte del estudiante, incluso de contenidos de alto nivel de complejidad que requieren de comprensión, establecimiento de relaciones y que rápidamente se traducen en olvido. Así, la evaluación del aprendizaje se torna contraproducente y obstaculizadora del desarrollo del estudiante, lo que conlleva a largo plazo a la formación de un universitario que no está preparado adecuadamente para el desempeño de su ejercicio profesional.

De esta manera, el momento de evaluación más empleado es la evaluación al final de la asignatura. Este define, generalmente, el aprendizaje del estudiante y determina su tránsito o no hacia grados o niveles de enseñanza superiores. Sin embargo, se propone por las autoras una evaluación formativa (no sumativa) donde se tome en cuenta el recorrido del estudiante por la asignatura.

Si el docente no comprende que su papel en la evaluación va más allá de la tarea de penalizar, asignando calificaciones, y que por el contrario ha de utilizarla como instrumento regulador de la enseñanza y del aprendizaje, al detenerse a mirar los resultados y considerar y analizar los diferentes factores que están incidiendo sobre ellos; si no se la orienta de modo más humano hacia los protagonistas de la actividad y hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las aulas; si no se produce una profunda reflexión conjunta entre los administradores del currículo, profesores, estudiantes y padres respecto al compromiso de cada uno con la educación del niño o del

joven y respecto al modo de valorar sus éxitos, sus logros y dificultades, sus dudas y fracasos, el sistema de evaluación continuará sin cumplir la función esencialmente educadora y formativa que determina su razón de ser y, por tanto, seguirá constituyendo un problema sin visos de solución. (Serrano, 2002, p. 248)

Específicamente, en cuanto a la educación universitaria, si el estudiante reprueba una asignatura que no se relaciona directamente con otra puede continuar sus estudios y retomarla en el curso siguiente. Aunque ello resulta favorable para él, no siempre los profesores adoptan acciones con estos estudiantes en particular para la superación de las dificultades que poseen durante su aprendizaje, sino que únicamente se reproducen los contenidos de la asignatura tal cual ya fueron impartidos previamente y se ubica la responsabilidad de los resultados del aprendizaje únicamente en el estudiante. A criterio de las autoras, los resultados del aprendizaje no dependen únicamente de los educandos, en tanto:

- El aprendizaje emerge de la relación que se da entre los distintos componentes presentes en la situación de aprendizaje. Lo que queda en el alumno, lo que se ha transformado o está en transformación, se encuentra en función de las características del propio estudiante y de la actividad que realiza; pero, además, de las del profesor y de la relación que se establece entre ambos, de los atributos del objeto, del modo que se le presenta y de la forma que lo recibe el estudiante y de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. En fin, de cada uno de los elementos y sobre todo de las relaciones que se establecen entre ellos.
- Un estudiante puede avanzar más de lo supuesto, quizás, porque la forma en que se ha desarrollado un curso dado, su organización, la posibilidad de acceder a la literatura correspondiente, el modo en que se estructuró el objeto de conocimiento, la forma en que se desarrolló las clases, la posibilidad de interacción con otros estudiantes y con el profesor, los medios disponibles y muchos otros aspectos, permiten o facilitan dicho avance. O, por el contrario, hasta un límite y no más, precisamente porque los elementos mencionados hayan impuesto dichas limitantes. La evaluación no puede desconocer este hecho, por lo que se debe incorporar como base de las decisiones metodológicas para

realizar la evaluación y para argumentar una calificación cuando proceda y para establecer los efectos de los resultados evaluativos.

- La evaluación está en función de las relaciones que se establecen entre dichos componentes, donde aparece con especial fuerza la relación de comunicación entre los implicados en la actividad evaluativa. Qué relación se establece entre evaluado y evaluador, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intenciones, cómo conciben la evaluación unos y otros, qué importancia le conceden y para qué; qué se evalúa, por ejemplo, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran y utilizan, entre otros aspectos. (González, 2000, p. 39)

De manera general, las autoras comparten el siguiente posicionamiento teórico de la Dra. Miriam González sobre la evaluación. En este caso, se considera pertinente para el análisis de la evaluación del aprendizaje:

«Un enfoque integral de la evaluación y abarcador de los distintos momentos o procesos mencionados, lo que, sin duda, hace más compleja la actividad evaluativa, pero permite un acercamiento más real, rico y fructífero en su análisis y perfeccionamiento. Un enfoque integral encuentra su justificación en razones de índole epistémicas y de la propia práctica evaluativa». (González, 2000, p. 35)

CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje se comprende como uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe ser diseñada y/o reajustada de acuerdo con las particularidades de cada asignatura, de los educandos y el contexto en el que tendrá lugar. Posee múltiples funciones, cuyo propósito fundamental es contribuir al aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta los objetivos de formación previamente definidos. La evaluación tiene un componente subjetivo que también debe ser considerado como inherente a él. En este proceso es vital el protagonismo tanto del docente como del estudiante y la responsabilidad compartida ante los resultados de aprendizaje.

Repensar nuevos modos de evaluar el aprendizaje a tono con las exigencias que actualmente se presentan en el proceso educativo, constituye un reto para los profesores del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719010>>. [Consultado en septiembre 2017].
- 2- González, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana.
- 3- Ministerio de educación de Perú (s/f). La evaluación de los aprendizajes en educación a distancia. *Educrea*. Disponible en: <<http://portal.huascar.edu.pe>>. [Consultado en abril 2018].
- 4- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje ¿es tan complicada?. *Revista Digital Universitaria*. Disponible en: <<http://doi.org/10.221/codeic.16076079e./2018.v19n6.al>>. [Consultado: octubre 2019].
- 5- Santos, M. Á. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125-142.
- 6- Serrano, S. (2002). La evaluación de los aprendizajes: dimensiones y prácticas innovadoras. *Revista Educere*, 6(19), 247-257.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Dayana Travieso Valdés: trabajó en el desarrollo de la idea principal, la redacción y la revisión del artículo.

Yinet Cortizas Enríquez: trabajó en el desarrollo de la idea principal, la redacción y la revisión del artículo.