

## La fábula del aviador: Un reflejo del proceso de evaluación universitario venezolano

Espinoza, Norelkys\*

### Resumen

Consideramos la necesidad de transformar el proceso de evaluación y orientar nuestra labor evaluativa en una dirección más acorde con los objetivos de la educación. El presente ensayo pretende abrir una reflexión y análisis de los conceptos que precisan la razón de ser de todo proceso evaluativo: **¿Qué evaluar?** *objeto de la evaluación*, **¿Cuándo evaluar?** *momento de la evaluación* **¿Para qué evaluar?** *propósito de la evaluación*, y **¿Cómo y con qué evaluar?** *estrategias de evaluación*.

**Palabras clave:** evaluación, reflexión, análisis, transformación.

### Abstract

The present essay expresses the need to transform and to orientate the process of evaluation in a more according direction in order to fulfill with the aims of the education. In this respect, this work tries to open a reflection and analysis of the concepts that they define the evaluation: what to evaluate? object of the evaluation; when to evaluate? moment of the evaluation; why to evaluate? intention of the evaluation

**Keywords:** Evaluation reflection, analysis, transformation.

### Résumé

On considère le requisition de transformer le processus d'évaluation et d'orienter notre évaluation à une direction plus conveniente par rapport aux objectifs de l'éducation. L'article ci-dessous propose de réfléchir et d'analyser des concepts qui précisent le rationale des processus d'évaluation:

---

\* Profesora investigadora de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. E-mail: norelkys@ula.ve.

Qu'est-ce qu'on évalue? l'objet de l'évaluation, Quand évaluer? moment de l'évaluation, Pourquoi évaluer? l'intention de l'évaluation, et comment et avec quoi évaluer? stratégies d'évaluation.

**Mots clefs:** réfléchir à l'évaluation, analyse, transformation.

Érase una vez un joven piloto de aviación, acabado de graduarse, en su primer vuelo como capitán del avión.

Cuando se aproximaban al aeropuerto de destino, de muy difícil acceso, le dijo a su co-piloto:

-Como sabrás, este es mi primer vuelo como capitán. -Caramba, que coincidencia —contestó el otro—. También es mi primer vuelo como co-piloto.

El capitán continuó:

-En el examen no me fue tan mal, saqué 18 puntos, tan solo no pude contestar dos preguntas, eso de las radio-ayudas para comunicarse con la torre de control es una galleta. El otro punto es lo del aterrizaje, me pone muy nervioso y siempre confundo el orden de los pasos. Así que por favor comunícate y aterriza tú!. -¿Yo?, —contestó el co-piloto—. Si sólo saqué 13 puntos en el examen. Si hubiera sacado más, a lo mejor yo fuera el capitán. Pero estoy de acuerdo contigo. Esas preguntas eran muy difíciles... yo tampoco las pude contestar...

*Anónimo* (Orantes, 1983).

En la fábula anterior observamos grandes similitudes con el proceso de evaluación aún aplicado en muchas universidades públicas y privadas de Venezuela, donde es común una evaluación eminentemente cuantitativa, en la que una escala —la más usada del 1 al 20— permite al profesor ponderar el rendimiento del alumno.

Los docentes, particularmente a nivel de educación superior, intuitivamente han detectado las incongruencias a que puede llevar el sistema de evaluación del 1 al 20, donde el “diez” se convierte en el punto que separa entre quienes poseen los conocimientos y destrezas básicas y aquellos que carecen de ellas. Pero también, muchas veces al docente le queda incertidumbre cuando la suma de las respuestas del estudiante en el examen alcanzan el diez (o la correspondiente nota mínima para aprobar), pero ha dejado de contestar preguntas básicas, acusa deficiencias, o muestra confusiones conceptuales sobre temas claves (Orantes A., 1983).

Esta visión tradicionalista del proceso evaluativo aún se cumple y mantiene, a pesar de que el mismo sólo le permite al docente hacer una evaluación muy subjetiva en la cual no se toman en consideración muchos factores que pueden afectar al alumno.

Por otra parte, el único proceso cognoscitivo exigido al estudiante y al cual se le asigna un valor es el de la memorización: conceptos, fechas, fórmulas, etc.; dejando de lado los procesos más importantes: el análisis, la síntesis, la capacidad de interpretación, de abstracción, el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas; razón por la cual los alumnos dedican su atención a memorizar los aspectos que consideran necesarios, teniendo la seguridad de que con ello alcanzarán el puntaje para aprobar.

Todo lo anterior expresa la necesidad de transformar el proceso de evaluación, ya que aquel modelo evaluativo donde los alumnos debían memorizar toda la información de una ciencia, no tiene vigencia en la llamada “sociedad del conocimiento” en la que vivimos,

donde nuestros estudiantes tienen a su alcance un cúmulo de información nunca imaginado.

Pero, para transformar el proceso de evaluación debemos, en primer lugar, hacer las siguientes reflexiones que son insoslayables en cualquier proceso evaluativo y precisan la razón de ser de la evaluación.

<b>¿Qué evaluar?</b>	<i>Objeto de la evaluación</i>
<b>¿Cuándo evaluar?</b>	<i>Momento de la evaluación</i>
<b>¿Para qué evaluar?</b>	<i>Propósito de la evaluación</i>
<b>¿Cómo y con qué evaluar?</b>	<i>Estrategias de evaluación</i>

Este trabajo propone elaborar un análisis de estos conceptos para orientar nuestra labor evaluativa en una dirección más acorde con los objetivos de la educación.

### **1. ¿Qué evaluar?**

Cuando hablamos de evaluar llega a nuestra mente la idea del examen escrito, donde el estudiante debe vaciar toda la información que se trató en la cátedra en un semestre o en un año académico. En este sentido, Wolf D., Bixby J., Glenn J. y Gardner H. (1991) citados en Coll C., Barberà E. y Onrubia J. (2000: 119), expresan que las actividades y tareas utilizadas para obtener esta medida del aprendizaje presentan las características de 'la cultura del test' sobre la evaluación: son actividades basadas en pruebas escritas

estandarizadas o elaboradas por los propios profesores, con tareas de respuesta única que el alumno debe responder en un tiempo limitado, habitualmente corto, de manera individual y aislada, y durante las cuales no puede recurrir a ningún tipo de instrumento o apoyo, sea material —apuntes, libros u otros instrumentos— o personal —ayuda de otros compañeros, ayuda del profesor—. De este modo, las actividades y tareas de evaluación tienden a dar prioridad a aspectos como la velocidad o la eficiencia de la ejecución frente a otros como la reflexión y la comprensión en la valoración de las respuestas de los alumnos.

Es claramente palpable que un proceso de evaluación basado en exámenes parciales y finales, donde lo que se mide es la capacidad del estudiante para memorizar datos, conceptos, fechas, fórmulas y ecuaciones, actualmente no tiene cabida. Por el contrario, la educación debe ir más allá y para lograrlo debemos cumplir la misión de educadores para hacer de nuestros educandos seres pensantes, críticos y reflexivos en un todo de acuerdo con el Artículo 9 aparte b) de la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998) citado en Universidad de Los Andes (2001:14), el cual expresa que:

Las instituciones de Educación Superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que el alumno desarrolle los procesos superiores del pensamiento: análisis, síntesis,

interpretación y abstracción, que adquiriera las competencias, habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse de manera competente en su área, que utilice sus ideas para mejorar la calidad de vida del ser humano en armonía con el medio ambiente, que sea capaz de reaccionar ante las situaciones adversas proponiendo las mejores soluciones.

Además del desarrollo de las competencias en su área de conocimiento profesional, es también de considerar en el proceso evaluativo si se han llevado a cabo los cambios que esperamos conseguir en los alumnos como seres humanos en su desarrollo y crecimiento tanto personal como social; si han logrado mejorar su expresión oral y escrita; como también es de observar si están alfabetizados tecnológicamente y son capaces de asumir una actitud crítica y reflexiva frente al avasallante cúmulo de información que actualmente tienen en sus manos.

Debe ser objeto de la evaluación observar todos estos rasgos para determinar si el estudiante está capacitado para continuar con las exigencias del proceso educativo.

Sin embargo, el proceso de evaluación debe ir más allá. Es necesario también evaluar nuestra propia actuación como docentes, así como el programa de la asignatura, lo cual implica la evaluación del contenido mediante el análisis del logro de los objetivos que en el mismo hayan sido planteados de manera coordinada con el grupo de estudiantes.

En el mismo orden de ideas, los participantes del Taller “Evaluación de los Aprendizajes” (Universidad de Los Andes, 2002), expresan lo siguiente:

La evaluación educacional es un proceso sistemático y democrático, mediante el cual todos los actores involucrados en el interaprendizaje identifican, conocen, analizan y valoran desde el inicio hasta el final los logros y las dificultades del programa/sujeto de manera integral e integrada, a través de diferentes estrategias, con el propósito de contribuir con el desarrollo exitoso del programa y de los sujetos que interactúan en él.

En este sentido, el análisis y valoración del programa de la asignatura, debe ser abordado de manera crítica tanto por los docentes como por los estudiantes. Éstos últimos identificarán las ventajas y desventajas de la aplicabilidad del mismo que fueron observadas al tratar de alcanzar los objetivos planteados, todo lo cual daría lugar a un provechoso proceso de retroalimentación que garantizaría que las dificultades que el programa presentó en una oportunidad no se repitan en una próxima experiencia y a la vez enfatizaría los aspectos positivos del mismo.

Esta valoración del programa podría realizarse al finalizar cada unidad de aprendizaje y al final del año académico o semestre, y proporcionaría información de gran relevancia para establecer y ajustar los objetivos del mismo, para la planificación de los cambios necesarios, y a su vez, para actualizar los contenidos de acuerdo con los cambios sociales, científicos y tecnológicos que se estén experimentando en su momento.

## **2. ¿Cuándo evaluar?**

Todos los estudiantes y los docentes han experimentado la aplicación de exámenes parciales o finales, en los cuales se le exige al

alumno manejar un cúmulo de información exabrupta, y que por demás, es la actividad que posee la ponderación mayor en el proceso educativo.

Pero cabe preguntarnos: ¿qué tipo de conocimiento adquiere el estudiante, al enfrentarse a una situación tan estresante y exenta de cualquier fundamento pedagógico?

En realidad no adquiere ningún conocimiento, lo que logra es memorizar por pocos días, un contenido.

Tal y como lo señala Litwin (1998), en las prácticas de enseñanza la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación. Sin embargo, estos debates acerca de la centralidad como patología podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza.

Lo ideal, por lo tanto, sería realizar evaluaciones continuas, que le permitan obtener el máximo provecho de cada actividad planificada en las unidades o subunidades del programa, y con las cuales deba enfrentarse.

Entonces, ¿cuál sería el momento idóneo para evaluar? Viendo la evaluación como un proceso continuo, ésta debe comenzar antes de la ejecución del programa, permitiéndonos orientar el proceso educativo con base en las competencias actuales de los educandos, y continuar durante la ejecución del programa para retroalimentar el

proceso educativo, y determinar su nivel de efectividad y redefinirlo, si fuere necesario.

Al finalizar el proceso educativo, la evaluación también debe estar presente, pero no como un examen final donde se le exija al alumno descargar toda la información manejada en un período lectivo, sino más bien como una estrategia en la cual se le exijan productos, tomando como base toda esa información: ensayos, monografías, proyectos, experimentos u otras situaciones de investigación y de acción.

Lo ideal es que el alumno sea capaz de extrapolar los conocimientos adquiridos a la propia realidad, organizar contenidos de diferentes áreas, y a través de las situaciones de investigación y acción anteriormente nombradas, produzca aprendizajes significativos.

En este sentido, la evaluación adquiere un carácter democrático, lo cual está de acuerdo con lo expresado por los participantes del Taller “Evaluación de los Aprendizajes” (Universidad de Los Andes, 2002) en su concepto de evaluación educacional, antes planteado.

### **3. ¿Para qué evaluar?**

Existen dos tipologías de evaluación de acuerdo con la intencionalidad y la metodología: la evaluación *formativa* (del Paradigma Cualitativo) y la *sumativa* (del Paradigma Cuantitativo). La *evaluación sumativa* pretende valorar un programa/sujeto con la intención de apreciar su logro, mientras que la *evaluación formativa* tiene como propósito ayudar al desarrollo del programa/sujeto (Miliani, 1992).

En la *evaluación sumativa* se hace énfasis en la medición del producto (o resultado) de la enseñanza. Esto, a mi parecer, niega al propio proceso educativo, coartando y alienando la capacidad creativa de los educandos. Ni la propia formación del individuo, ni mucho menos los cambios en su conducta, tienen valor en este tipo de evaluación, donde lo verdaderamente importante es que él muestre un resultado, depositando un cúmulo de información en el examen final.

Una herramienta más provechosa para el profesor que desea evaluar estas competencias sería la *evaluación formativa*, si tomamos en consideración que la labor del educador de hoy es la de formar integralmente al alumno, como un ser capaz de discernir, reflexionar, analizar y sintetizar, interpretar y abstraer; un profesional altamente crítico y comprometido con la sociedad a la cual pertenece, capaz de buscar soluciones a los problemas que en ésta se planteen.

La *evaluación formativa* implica conocer el perfil de competencias, el cual ha sido definido por Abell (2002), citado en Ortoll (2004:240), como una descripción general de las habilidades que una persona necesita poseer para desarrollar con éxito una tarea específica. Este perfil especifica los conocimientos, habilidades y actitudes, elementos que describen la capacidad del individuo para ejecutar determinadas tareas en términos de comportamiento. En este sentido, el evaluador debe considerar la capacidad del estudiante para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que los aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios.

En un todo de acuerdo con lo expresado por Ortoll (2003) citado en Ortoll (2004: 340) y la Universidad de Los Andes (2001), el perfil de competencias se sustenta en tres ejes básicos:

- Saber: conjunto de conocimientos. Implica el desarrollo de procesos de pensamiento y de habilidades para resolver problemas.
- Querer hacer: conjunto de actitudes. Es la capacidad de actuar y producir resultados con base en el conocimiento construido.
- Saber hacer: conjunto de habilidades. Se refiere al desarrollo de habilidades y estrategias propias de la profesión en que se está formando y a la capacidad de poner los conocimientos en acción.

La docencia universitaria requiere ser reorientada hacia estas tres dimensiones que están íntimamente ligadas a la misión de educar, de formar al sujeto, al favorecer procesos de desarrollo humano (Universidad de Los Andes, 2001).

Queda de nuestra parte, como docentes, hacer entre muchas otras las siguientes reflexiones: ¿qué logro queremos valorar?, ¿nos interesa que el estudiante maneje cifras, datos, fechas, fórmulas?, ¿o nos interesa que sea capaz de dar solución a los problemas a partir de su propio conocimiento?, ¿qué profesional queremos formar?, ¿un profesional integral, capaz de trabajar con equipos multidisciplinarios?, ¿un profesional con competencias informacionales?, ¿un profesional responsable y comprometido con su sociedad?, ¿o preferimos formar un profesional aislado de la sociedad a la cual pertenece, un profesional que se deje manipular por intereses de cualquier tipo?

De acuerdo con estas ideas y como bien lo expresa Ortoll (2004:340), el docente debe ser capaz de discernir entre conocimientos, habilidades y actitudes para así determinar el modelo

de aprendizaje y por consiguiente, la calidad de evaluación que más se adecua a las necesidades actuales de formación profesional. En caso contrario, se corre el riesgo de llevar a cabo propuestas formativas o de capacitación para equilibrar un aspecto de la competencia que quizá no sea necesario.

#### **4. ¿Cómo y con qué evaluar?**

Al momento de evaluar, el docente debe seleccionar una *estrategia de evaluación* que sea pertinente con el tipo y la naturaleza del aprendizaje. Al respecto, Orantes (1983) expresa que cuando el profesor se dispone a estimar el rendimiento del estudiante y asigna calificaciones, ineludiblemente debe tomar decisiones en dos ámbitos: en el de la teoría, referente al tipo de modelo subyacente que especifica las características de la medida a utilizarse, y otra en el ámbito de la implementación práctica. Las decisiones que se toman a lo largo de estos dos ámbitos caracterizan la naturaleza de las evaluaciones.

Sólo considerando esta pertinencia se puede garantizar que el *instrumento de evaluación* ofrezca datos válidos y confiables. Sin embargo, ninguna técnica o instrumento es mejor que el otro, lo realmente importante es que su utilización le permita al docente valorar, de manera adecuada, el progreso del estudiante en su aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, es recomendable que los contenidos conceptuales sean evaluados a través de mapas conceptuales y pruebas escritas u orales. Estos instrumentos, aplicados en una evaluación continua, permitirán al educador identificar el nivel de

comprensión del estudiante acerca del/los conceptos tratados en clase, en otras palabras, el *saber*.

Los contenidos procedimentales aunque requieren la comprensión del contenido conceptual, también demandan de la capacidad del estudiante para ejecutar de manera organizada o secuencial sus habilidades intelectuales o motrices a los fines de ejecutar un determinado procedimiento o acción programada. Es por ello que se recomienda que estos saberes sean evaluados a través de la realización de proyectos de investigación, ensayos, experimentos u otras actividades que impliquen la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante el período de aprendizaje, actividades que reflejen el *saber hacer*.

Aunado a lo anterior, también es necesario evaluar los contenidos actitudinales: actitudes, valores y normas. En este sentido, y de acuerdo con lo expresado por Aldea (2005) su desarrollo busca lograr una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente, y se evalúa el *valorar*.

Aunque existe cierta predisposición a la imposibilidad de evaluar este componente, los criterios de aprendizaje de valores, normas y actitudes se pueden explicitar. En este sentido, aprender un *valor* significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una *norma* significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una *actitud* significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. A partir de lo anterior es posible formular los objetivos

relativos a valores, normas y actitudes y, por lo tanto, los alcances del aprendizaje (Aldea, 2005).

Sin embargo, y de acuerdo con lo expresado por Aldea (2005) “pese a la triple perspectiva de los contenidos de enseñanza, esto no significa que todo contenido tenga que ser tratado en las tres categorías, sino que el profesorado puede reflexionar sobre las distintas dimensiones de los contenidos y decidir el enfoque al enseñarlos y el uso de la estrategia más adecuada”.

Es importante que el evaluador considere incluir la evaluación formativa dentro del plan de evaluación, lo cual estaría plenamente justificado en esta sociedad globalizada donde los límites del conocimiento se han diluido y la conformación de grupos de trabajo multidisciplinarios son la regla. Sin embargo, queda a criterio del docente elegir el tipo de evaluación que considere más pertinente de acuerdo con el enfoque didáctico desarrollado y los objetivos que se haya planteado.

## **5. A manera de conclusión**

Luego de esta reflexión en materia de evaluación educativa, queda a criterio del docente hacer de la evaluación una experiencia provechosa, tanto para él como para el educando, retroalimentando y refinando el proceso educativo, y permitiéndole al estudiante demostrar las competencias adquiridas en el proceso educativo.

Retomando la fábula del aviador, podemos inferir de ella la necesidad de evaluar en la universidad aquellas competencias que aseguren que el futuro profesional tome decisiones con base en el

conocimiento científico adquirido. Esta evaluación debe llevarse a cabo de manera continua, para apreciar tanto el saber, como el saber-hacer y el valorar.

Aunado a lo anterior, es necesario evaluar el desarrollo y crecimiento tanto personal como social, expresión oral y escrita, como también observar si están alfabetizados tecnológicamente y si son capaces de asumir una actitud crítica y reflexiva en la sociedad de la información, pues los cambios producidos en la sociedad determinan a su vez un cambio en los perfiles profesionales, e inciden directamente en la evaluación.

## **Referencias**

- ALDEA, E (2005). **La Evaluación en Educación en Valores**. Recuperado el 22 de agosto de 2005 en: <http://www.campus-oei.org/valores/boletin10a02.htm>.
- COLL, C.; BARBERÀ E. y ONRUBIA J (2000). “*La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación*”. **Infancia y Aprendizaje**. 90: 111-132. Barcelona. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- LITWIN, E (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. de Maté (Editores) **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires, Barcelona, México: Editorial Paidós. Recuperado el 21 de enero de 2005 en [http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades\\_de\\_gestion/uap/matevalaprend/Edith%20Litwin%20y%20Susana%20Celman.pdf](http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Edith%20Litwin%20y%20Susana%20Celman.pdf)
- MILIANI, R (1992). **Caracterización conceptual y práctica de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Odontología de Universidad de Los Andes**. Mérida. Trabajo sin publicación.

Espinoza, Norelkys. *La fábula del aviador: Un reflejo del proceso de evaluación universitario.* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.** Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. Nº 11 (2006):177-192.

ORANTES, A (1983). *Objetivos básicos y la fábula del aviador.* **Temas de Educación.** 2. 2: 24-38. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación.

ORTOLL, E (2004). *Competencias profesionales y uso de la información en el lugar de trabajo.* **El profesional de la Información.** 13.5: 338-345. Barcelona: Gráficas Alambra.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2001). **ULA Papeles para el Cambio, 1-5.** Talleres Gráficos Universitarios ULA.

\_\_\_\_\_ (2002). **Concepto de evaluación educacional. Material elaborado en el Taller “Evaluación de los Aprendizajes”** FOULA-PAD. Mérida. Trabajo sin publicación.