

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Tensiones, contradicciones y desafíos

TIBURCIO MORENO OLIVOS

Resumen:

Este artículo aborda la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación superior desde una perspectiva cualitativa. La primera parte contiene algunos de los aportes teóricos más recientes en el campo de la evaluación y la segunda presenta los resultados de una investigación que se llevó a cabo en una universidad pública mexicana, realizada con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos. Los casos estuvieron representados por las carreras de Derecho y Ciencias de la educación, en este documento sólo se tratará el caso de la primera. Algunos de los principales hallazgos revelan la brecha entre los avances conceptuales del campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras del profesorado universitario que siguen asentadas en un modelo tradicional.

Abstract:

This article addresses, from a qualitative perspective, the evaluation of learning in the context of higher education. The first part contains some of the most recent theoretical contributions in the field of evaluation, and the second part presents the results of ethnographic research carried out through case studies at a public Mexican university. The cases covered Law and Educational Science, yet this document will deal only with the former. Some of the principal findings reveal the gap between conceptual progress in the field of evaluation and the evaluating practices of university professors who are rooted in a traditional model.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, evaluación cualitativa, educación superior, etnografía, México.

Keywords: evaluation of learning, qualitative evaluation, higher education, ethnography, Mexico.

Tiburcio Moreno Olivos es profesor-investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades/Área académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Edif. CEDICSO XXI, carr. Pachuca-Actopan, km 4, 42160, Pachuca, Hidalgo, México. CE: morenoo@uaeh.edu.mx

Este artículo se deriva del proyecto de investigación: "La evaluación como un espacio de discusión de la formación y la cultura profesional del docente universitario", financiado con recursos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Nacemos ya siendo evaluadores, pero no necesariamente buenos evaluadores. Y aunque también conocemos el bien y el mal, eso no basta para ponernos en el lado del primero (Stake, 2006).

Introducción

La evaluación es un término que evoca diferentes significados según distintos autores. Algunos la perciben como juicio sobre la calidad; otros como un modo sistemático de examinar temas importantes. Aún hay quienes la conciben como una actividad diaria que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión. En educación se asocia, algunas veces, a exámenes y se refiere de manera restringida a los resultados de los alumnos. Para los políticos puede significar hacer un control evaluativo de las principales políticas o líneas de actuación. Algunas veces se ve la evaluación como un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones; otras, como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad, esta visión es muy común en nuestro medio, en el que pesa cierta tradición de la función fiscalizadora de la evaluación. Para Stake (2006:61), “la evaluación siempre consiste en una determinación de los méritos y los defectos. A veces, es mucho más, pero su función esencial es establecer el mérito de algo. Ésa es su finalidad primera. Ésa es su definición. Ésa es la condición *sine qua non*”. En fin, como se puede apreciar, la evaluación puede ser concebida desde diferentes ángulos y perspectivas.

Los evaluadores educativos han mostrado más interés en trabajar con los administradores y en atender a las necesidades de información de “las personas que toman las decisiones”, que en ayudar a los profesores a mejorar los métodos de evaluación que han estado utilizando durante muchos años, o en proporcionar a los alumnos el tipo de información que necesitan como *clientes* de la evaluación. Sin embargo, algo ha empezado a cambiar en las dos últimas décadas. Varios países han estado reformando sus sistemas educativos dándole más poder a cada escuela, sin eliminar necesariamente los estándares y requisitos nacionales.

En la actualidad evaluar consiste en detectar cómo es una realidad educativa, sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta, con el fin de tomar decisiones. La proyección de la evaluación es mucho más amplia y comprende todo el ámbito educativo. La evaluación es el medio por el cual valoramos y conocemos una situación educativa, bien en su

proceso, bien en un momento determinado, pudiendo conocer la efectividad de la actividad.

Objetivo

El objetivo general de la investigación que se presenta consistió en recoger evidencias acerca de la evaluación de los alumnos, describirlas, interpretar sus contenidos y formas así como valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa. Se buscó comprender la problemática de la evaluación de los alumnos en la universidad pública y aunque la figura central del estudio fue el profesor, no se puede entender su actuación sin considerar a los alumnos, así que nos hemos acercado a ellos, hemos querido dejar hablar a los “sin voz” y escuchar sus experiencias con la evaluación y, en un sentido más amplio, con su formación profesional.

Marco teórico

Cambios recientes en la evaluación del aprendizaje

La evaluación tradicionalmente estuvo vinculada con el concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de los resultados), manteniendo una visión examinadora y de control, y restringida al aprendizaje de los alumnos. El examen constituyó la técnica principal utilizada para valorar el trabajo de los alumnos individualmente. Entonces, ni siquiera se planteaba la posibilidad de someter a evaluación los demás componentes del currículum.

Sin duda, uno de los avances más significativos ha sido la consideración de que existen elementos que se escapan de lo “real”, que no son cuantificables. Estos componentes se han convertido en los factores innovadores de los procesos evaluativos, constituyendo todo un desafío para la elaboración de instrumentos que posibiliten su empleo cotidiano en la práctica docente (Díaz Noguera, 1995).

La dirección hacia la que se mueve actualmente el pensamiento educativo en este tema es consecuencia de una serie de tendencias que abordamos a continuación.

Progresiva ampliación de su caracterización

Han surgido consideraciones más amplias en los enfoques sobre la enseñanza, en beneficio de un mejor y más completo conocimiento de los alumnos, aumentando así lo que se considera objetos necesarios de ser conocidos

por parte de los educadores. Esta situación hará más complejos los sistemas de evaluación pedagógica. Esta tendencia parece estar motivada por las siguientes fuerzas fundamentales:

- 1) el interés estrictamente metodológico por tener un mejor dominio de las experiencias de aprendizaje de los alumnos;
- 2) una concepción humanista de la educación que, aplicada al tema de la evaluación, propone no sólo abandonar la rigidez en las evaluaciones y la transformación de la evaluación en un proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación continua), sino que procura una relación más humana con el alumno, un “más amplio y mejor conocimiento del alumno”; y
- 3) cierta ideología de control que se ha apoderado de todo el sistema y lleva a proponer modelos más completos de evaluación, abarcando cada vez más variables a ser consideradas en los procedimientos de evaluación.

Las *consecuencias* de la ampliación del espectro de cualidades a evaluar son varias:

- 1) las implicaciones éticas que puede tener un conocimiento de aspectos personales de los alumnos en los mecanismos de control escolar, condicionamiento de las expectativas del profesor, etcétera, si ese más amplio conocimiento no va unido a una maduración general del pensamiento del profesor y a una transformación profunda de las prácticas pedagógicas;
- 2) las pedagogías progresistas o humanistas, como las tecnocráticas, llevan a introducir criterios borrosos en la apreciación de los rendimientos y de las realidades educativas, que son de difícil constatación; todos estos fenómenos deberían considerarse cuando se estudian los mecanismos psicológicos de la evaluación, que adquieren más importancia en un concepto difuso de evaluación, porque entonces las creencias, valores y mecanismos ideológicos mediadores del “juez” cobran más importancia y son menos explícitos (Gimeno, 1995);
- 3) se observa una potencial división de la función educativa y una cierta desprofesionalización de los profesores, al tratarse de una tecnificación modélica que escapa de su competencia, demandando la intervención de “nuevos profesionales no-docentes”.

- 4) Se puede apreciar históricamente, un incremento de forma progresiva en los momentos y esfuerzos dedicados a la evaluación más que en las otras funciones pedagógicas, esto debido a que últimamente se ha insistido mucho en la evaluación continua y bastante menos en las condiciones de trabajo de los profesores y en el cambio necesario de sus esquemas mentales mediadores.

Replanteamiento metodológico

Hay un marcado interés por esclarecer en todo proyecto o programa educativo elementos tales como: *qué se evalúa, quién, para qué, cómo y qué hacer con los resultados* de las evaluaciones (Eurydice, 2004). El objeto de la evaluación se amplía y se pugna porque sea holística, apegada a los contextos reales de actuación del alumno (evaluación auténtica de aula), diseñada y desarrollada por el profesor. Se critica el uso exclusivo de metodologías cuantitativas y se apuesta por otras de orden más cualitativo, o la complementariedad de ambas, lo que conduce a enfocar los procesos pedagógicos tal como se producen dentro de sus propios contextos.

Hay una progresiva implantación de esquemas de pensamiento más complejos que ensanchan nuestra perspectiva sobre los múltiples efectos de las prácticas escolares y la necesidad de una explicación más ecológica del rendimiento escolar, cuyo análisis exige métodos diferentes de y sobre las causas y factores que los producen. Se reconoce que la evaluación puede servir a una explicación aproximada de esas realidades, y decimos aproximada, porque ni la más perfecta tecnología de evaluación de la sociedad puede garantizar elecciones prácticas acertadas con la simple invocación de la evaluación, puesto que el conocimiento requerido en las situaciones concretas de la vida diaria es un conocimiento práctico de una clase distinta (Stake, 2006).

Al considerar lo que es conocimiento válido bajo paradigmas diversos cambian también los métodos “aceptables” de acercarse a la realidad. La incorporación a la evaluación de la práctica pedagógica, de enfoques y métodos de evaluación utilizados en diversos campos de la actividad social, también han contribuido a este replanteamiento metodológico.

Cambio en las concepciones y relaciones pedagógicas

El avance –aunque lento– de una ideología menos selectiva en la educación obligatoria, la admisión real de que la educación es un servicio que

prestar a los ciudadanos –sea cual sea su punto de partida y el ritmo de su progreso–, de que la evaluación tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser un elemento de jerarquización y exclusión son un reflejo de ese cambio de mentalidad. Se trata de la propia renovación del pensamiento sobre la educación y los métodos de enseñanza –propiciadores de una relación pedagógica en la que hay que estimular el aprendizaje significativo, atractivo por sí mismo– donde la importancia del conocimiento prime sobre el control de su adquisición, en un clima de confianza y comunicación donde el autoritarismo no tiene cabida. En este sentido, se menciona que la docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos y comprobar su logro, sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender (Morán, 2007).

Evaluación vinculada con el proceso de enseñanza-aprendizaje

Este tipo de evaluación se plantea de manera interactiva, es decir, durante el proceso. Hay que entenderla como un desarrollo natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos aunque no necesariamente formales. Se trata de conocer al alumno, por lo que se precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación más de éstos cuando enseñan. Es una actividad que descansa en las capacidades del profesor para comprender las variadas situaciones de los alumnos (Moreno Olivos, 2004).

Actualmente se tiende a una evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico que abarque al alumno como sujeto que está aprendiendo, globalizadora de toda su personalidad, reconociendo que este conocimiento holístico demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar; en definitiva, asumir una postura humanista sobre la educación.

Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como medio de conocimiento, es conveniente enfatizar que sólo las informaciones obtenidas por los profesores –la mayoría de ellas a través de la evaluación informal (Perrenoud, 1996), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción– son las que seguramente utilizan como orientadoras del curso que siguen los acontecimientos en clase y la elaboración del juicio sobre los alumnos.

Aun cuando no se pone en duda la necesidad de vincular los procesos de enseñanza con los de evaluación, algunos autores se muestran aún

escépticos respecto de las posibilidades reales que tiene este enfoque de arraigar en la prácticas evaluadoras del profesorado, “parece que a la evaluación como parte integrante del proceso global de enseñanza/aprendizaje le queda un largo camino por recorrer” (Barberá, 1997:334).

Funciones de la evaluación

Scriven (1967) fue el primero en establecer la distinción entre evaluación *formativa* y *sumativa* para referirse a las dos principales funciones de este proceso. Más tarde Stufflebeam (1972), refiriéndose a esas mismas funciones, sugirió la distinción entre *evaluación proactiva*, que sirve a la toma de decisiones, y *retroactiva*, que sirve para delimitar responsabilidades. Así pues, en su función formativa la evaluación puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad (o programa o producto, etcétera) que se está llevando a cabo. En su función sumativa, puede emplearse para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar.

La evaluación tiene múltiples y diversas funciones, algunas de ellas, incluso, contradictorias entre sí, al responder a distintos fines e intereses. El *para qué* de la evaluación que practican los docentes es una cuestión central que, en un momento dado, ellos deberían formularse. Cuando se les plantea esta pregunta, algunos suelen responder que lo hacen porque se los solicita la institución, digamos que por una exigencia administrativa de la cual no pueden escapar, o bien, porque tienen que otorgar una calificación al alumno, valoración que se supone refleja su rendimiento académico. Pero estas respuestas resultan poco satisfactorias desde una perspectiva crítica, pues si bien es cierto que una función importante de la evaluación responde a demandas administrativas, admitir que su evaluación está sólo al servicio del aparato burocrático, es perder de vista el sentido de su trabajo y no reconocer las implicaciones que tienen los resultados de la evaluación en la vida de las personas, cuyos efectos trascienden los límites de la escuela, “la evaluación es, por definición, una cuestión de juicio. Es una experiencia profundamente personal y emocional para el alumno sometido a ella, y puede tener un efecto de largo alcance sobre los alumnos, los educadores y la naturaleza de la sociedad en que viven” (Earl y LeMahieu, 2003:211).

Por la forma en que está institucionalizada la enseñanza, por el hecho de que los resultados obtenidos repercuten en valoraciones de los sujetos, las prácticas de evaluación tienen una fuerte influencia en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia las materias, en las relaciones sociales

dentro del aula y en el entorno social. Por estos efectos múltiples es preciso aclarar los significados de esta práctica tan extendida, que escapa a los mismos profesores; de ahí que ellos deben plantearse esta doble perspectiva: *para qué y cómo evaluar*, desde un punto de vista pedagógico, y *qué funciones* cumple la evaluación que realizan.

No obstante lo valioso de la función pedagógica de la evaluación, debemos admitir que a través del tiempo la función que más peso ha tenido no ha sido precisamente ésta, pues el hecho de evaluar no surge en educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos. Se parte de una realidad institucional históricamente condicionada y muy enraizada que exige su uso: se evalúa por la función social que con ello se cumple.

Cultura de la evaluación

Las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianidad de la escuela generan una cultura que va configurando las expectativas, los rituales, las creencias, las normas y los valores que están vigentes en ella. Las organizaciones escolares pueden entenderse adentrándose en su cultura escolar. Se entiende por *cultura* el conjunto de significados compartidos por un grupo de personas a través de un tiempo de experiencias y de intercambios psicosociales (Santos Guerra, 2003).

La cultura escolar puede ser definida en función de dos factores: *contenido* y *forma*. El *contenido* se compone de aquello que piensan, dicen y hacen sus miembros; se trata de las creencias, valores, hábitos y modos de hacer, asumidos por los equipos de profesores, sobreestimando los aspectos compartidos de una cultura al ser importantes en ciertos contextos con fuertes lazos de integración y consenso; en muchas otras escuelas la cultura puede ser subdividida en dos o más. La *forma* consiste en las pautas de relación entre los miembros que comparten dicha cultura, que pueden adoptar, por ejemplo, la forma de aislamiento, de grupos o facciones de competencia o de adscripción más amplia a una comunidad (Hargreaves, 1996; Moreno Olivos, 2003).

En la escuela se produce un “cruce de culturas” (Pérez Gómez, 1995) que va configurando y dando sentido a la práctica cotidiana. La cultura es dinámica, evoluciona y se transforma a través de muy complejos mecanismos y constituye una perspectiva valiosa para hacer el análisis de lo que sucede al interior de la escuela.

No existe una única cultura en la escuela, aunque haya una que predomine en un momento determinado, en ella conviven diversas subculturas. Una forma determinada de entender y practicar la evaluación, fundamentalmente asentada en la comprobación de resultados, propicia una serie de concepciones, actitudes y prácticas; es más, a medida que se escala en el sistema educativo, la práctica de la evaluación se hace más perversa.

El profesorado y la evaluación

La evaluación no es una actividad esporádica o circunstancial de las escuelas y los profesores, es una tarea que se realiza habitualmente y en la que se invierte una importante cantidad de tiempo y esfuerzos. La evaluación formativa bien diseñada puede proveer a los estudiantes una esencial retroalimentación e informar a los profesores acerca de la calidad de su enseñanza, identificando los conceptos que los estudiantes dominan y los que aún les faltan por aprender (Guskey, 2007; Hattie y Timperley, 2007).

Generalmente se parte de una premisa falsa que consiste en dar por sentado que cualquier individuo, por el simple hecho de ser profesor, está capacitado para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Desde luego, esto viene aparejado de otra creencia bastante generalizada y socialmente aceptada que consiste en pensar que para enseñar no se necesita tener una formación específica porque es algo sencillo y cualquiera que tenga buena disposición y entusiasmo puede hacerlo. Nada más alejado de la realidad que esto. Tanto la enseñanza como la evaluación son procesos complejos, y para enseñar y evaluar más o menos razonablemente se requiere el dominio de un conjunto de conocimientos propios del campo así como de capacidades personales. Al respecto, Nevo (1997:33) señala:

[...] para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características. Éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad.

Lo cierto es que una buena parte del profesorado universitario evalúa basándose en su experiencia de cómo ellos fueron evaluados cuando eran estudiantes, otros toman referencias de algunos de sus colegas, hay quienes

adoptan consejos extraídos de diferentes fuentes, algunas no siempre confiables; en resumen, podríamos decir que su sistema de evaluación está fundamentado más en el sentido común y experiencias propias o vicarias, que en referencias teóricas producto de la investigación educativa o en buenas prácticas.

De allí que cuando nos acercamos a las aulas universitarias para conocer *in situ* las prácticas de evaluación del aprendizaje, nos encontramos con que muchas veces tales prácticas están regidas por la arbitrariedad y los caprichos del evaluador que, sin reparos, emplea la evaluación como instrumento de poder para controlar el comportamiento de los alumnos, para demostrar quién tiene el poder en el aula y para someter a los insurrectos (Álvarez, 2001). Se trata de evaluaciones que emplean técnicas que no se corresponden con la naturaleza del contenido a evaluar, que usan instrumentos que suelen estar mal diseñados o son poco rigurosos e improvisados.

Pero el cómo de la evaluación es sólo uno de los elementos de cualquier modelo evaluativo y nos atreveríamos a decir que ni siquiera es el elemento más importante; por supuesto, con ello no pretendemos declarar que el componente metodológico sea un asunto menor, lo que afirmamos es que antes de preocuparse por el cómo, el profesor, como evaluador, debería plantearse el *porqué y para qué* de su evaluación, al *servicio de quién está* la evaluación que practica y *qué se hará con los resultados* de ésta. Tales cuestiones tienen un calado mucho más profundo y exigen del evaluador una postura reflexiva y crítica.

La evaluación es una llave que cierra y abre oportunidades en la vida, por las profundas consecuencias que tiene para los individuos exige del docente –como evaluador– responsabilidad ética y moral a toda prueba (House y Howe, 2001); si el no goza de autoridad moral, el proceso se desvirtuará y no será creíble, poniendo los resultados bajo sospecha. Desafortunadamente, lo anterior ocurre en muchas de nuestras aulas, pues una queja bastante común entre los alumnos suele ser que algunos profesores muestran preferencias por algunos, lo que consideran influye en los resultados y las calificaciones que les otorgan.

Metodología

La investigación se situó en un paradigma de investigación cualitativa, donde adoptamos un enfoque etnográfico (Bertely, 2004), mediante la modalidad de estudio de casos. Nos introdujimos en el “campo” para “obser-

var” cómo ocurrían las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante nuestra “participación” en la acción, en calidad de miembro del grupo. Se trata de un enfoque democrático que se pone de manifiesto a través de la renovada valoración del punto de vista de los demás. La etnografía es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos (Woods, 1997).

El estudio de casos consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de ese caso. En palabras de Stake (1998), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Es decir, de tal estudio se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Se trata de que el investigador cualitativo destaque las diferencias sutiles, la secuencia de acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.

Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes dispositivos:

- 1) *Observación participante*, mediante observaciones de clase (60 en total) durante un curso, a través del registro de notas de campo, a grupos de quinto a décimo semestre en seis asignaturas de Derecho: Mercantil I, Penal I, Procesal civil I, del Trabajo I y II, así como Deontología jurídica.
- 2) *Entrevista semiestructurada* a los profesores con el propósito de profundizar en aquellos aspectos relevantes para el estudio. Los seis investigados en todo momento estuvieron dispuestos a participar, mostrando apertura para ser observados durante las clases y después ser entrevistados:
- 3) *Grupo de discusión*, que se aplicó a 18 alumnos que acudieron a las clases de los profesores que habían sido previamente observados y entrevistados, para detectar actitudes personales y conocer las distintas perspectivas y los intereses particulares de los participantes en relación con el tema.
- 4) *Análisis de documentos*, para conocer cuáles son las concepciones de los docentes sobre la evaluación. Los documentos analizados incluyeron: muestras de exámenes, planes y programas de estudio, actas de reuniones de academia y documentos generados por las propias instituciones en torno al tema de la evaluación. Los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos fueron empleados para triangular la información.¹

Muestra. Se recurrió a un muestreo intencionado, compuesto por seis grupos de licenciatura, seis profesores y 18 estudiantes. Algunos de los criterios para la selección de la muestra fueron: profesores de asignatura y de tiempo completo, con y sin formación docente, y de nuevo ingreso y con antigüedad.

Contexto del caso

Caracterización de la carrera de Derecho

La carrera de Derecho es una de las más antiguas y de mayor tradición en la universidad. Actualmente atiende a una población de mil 72 alumnos de licenciatura y 16 de posgrado (especialidad y maestría en Derecho penal y Ciencias penales). Cuenta con 12 profesores de tiempo completo, de los cuales 10 tienen doctorado y 2 maestría; 9 con reconocimiento de perfil deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y 5 son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además hay un gran número de profesores contratados por horas. El cuerpo académico está en proceso de consolidación y la licenciatura está acreditada en nivel 1 por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). La organización está conformada por un jefe del área académica, un coordinador de la licenciatura y otro del posgrado.

Modelos pedagógicos utilizados

En la carrera de Derecho la metodología de enseñanza-aprendizaje no suele diversificarse, más bien se rige por un patrón tradicional, hay un escaso empleo de materiales y recursos didácticos e, incluso, se continúa recurriendo al *dictado* como técnica de enseñanza predominante. El profesor es el protagonista del proceso, dueño del conocimiento y del método, relegando a los estudiantes un papel pasivo y receptivo.

Una estrategia habitual es la *exposición de temas* por parte de los alumnos, sólo que esta práctica, la mayoría de las veces, no es guiada ni asesorada por el profesor, pero sí es considerada como un criterio de evaluación. Es común encontrar contradicciones entre la metodología de enseñanza empleada en el aula y las estrategias de evaluación, por ejemplo, los alumnos trabajan en equipo pero son evaluados de manera individual. También hay inconsistencia en la manera en que algunos profesores se conducen en el aula, lo que pone en entredicho su ética docente, por ejemplo, no cumplen

con su horario, llegan tarde y se van antes de que termine su hora de clase e invierten mucho tiempo en el pase de lista, no obstante que algunos consideran la asistencia y puntualidad como criterio de evaluación.

Aunque se evidencian intentos por reemplazar los modelos pedagógicos convencionales (empleando el trabajo colaborativo, mapas conceptuales, investigaciones, etcétera), llegado el momento final de la evaluación, ésta sigue siendo tradicional. Los profesores conceden gran importancia al examen escrito. Es cierto que la manera de concebir y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una manera de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

Presentación y análisis de los resultados

La categoría principal de investigación fue la *evaluación del aprendizaje*, cuyos hallazgos principales presentamos en esta sección. Es necesario aclarar que los siguientes apartados no son categorías o subcategorías que se derivan de la principal sino que son subtemas que el autor ha elegido para organizar y presentar la información obtenida del trabajo de campo, en vista de que la categoría central es muy amplia.

Los exámenes

Aun cuando los avances teóricos más recientes exaltan una evaluación integral, que incluye variadas técnicas para la recolección de información sobre el desempeño del alumno y que se valoren diversos aspectos de su actuación, el discurso de los alumnos revela justo lo contrario. El *examen escrito* convencional sigue siendo la técnica privilegiada y la de mayor peso en la evaluación. A la hora de la verdad, lo que realmente cuenta es el resultado obtenido en el examen y no el proceso. La evaluación genera temor en los evaluados y la preocupación de muchos es cómo evitar la reprobación para no lesionar su imagen ante los demás. La evaluación mal entendida y peor conducida, está arruinando el futuro de muchos jóvenes, incluso de los considerados como “buenos” alumnos.

El alumno se predispone tanto que, al estudiar, se preocupa más por pensar que va a reprobado que por acreditar, nos preocupamos tanto por un número, por pasar la materia, por lo que nos van a decir en casa, cómo voy a quedar ante los demás [...] ha habido excelentes estudiantes que se han dado de baja, ahí es cuan-

do el catedrático debe decir “te fue mal en el examen pero en la clase tuviste un buen desenvolvimiento, pues te puedo evaluar también con eso, según el desarrollo que tuviste” (Grupo de discusión, p. 26).

En cuanto al formato de exámenes empleados, se encontró la prevalencia de uno *de tipo ensayo* con preguntas abiertas que requieren respuestas amplias y problemas para resolver, generalmente se trata de ejercicios prácticos de alguna situación jurídica para cuya solución los alumnos se apoyan en los códigos o en material teórico de la materia. El examen es muy extenso considerando el tiempo disponible para resolverlo, que suele ser de una hora, a la que se le restan los minutos invertidos en acomodar a los alumnos y dar las instrucciones para contestarlo.

La maestra reparte el examen que consta de una hoja, no hay espacio para contestar, el examen contiene quince preguntas abiertas y tres ejercicios (Observaciones, p.10).

Los requisitos técnicos para el diseño de instrumentos de evaluación no se toman en cuenta, se pudo apreciar que la extensión del examen impide que los alumnos puedan dar respuestas más elaboradas y complejas, se solicitan respuestas breves que requieren del recuerdo y la memorización de conceptos, con lo que seguramente se estará promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo. Para preparar a los estudiantes para un mundo en el que los contextos políticos, económicos, sociales y aun climáticos están cambiando rápidamente, debemos centrar la atención en algo más que sólo la adquisición de hechos y datos (Sternberg, 2007).

El examen consta de cuatro hojas tamaño carta, contiene 40 preguntas y, al parecer, las respuestas son cortas (Observaciones, p. 9).

Una de las competencias del docente como evaluador es la planificación y administración de los instrumentos de valoración; en cuanto al examen es importante que su extensión y grado de dificultad sea congruente con el tiempo disponible para contestarlo. En este caso, un alumno expresa su malestar y acusa a la maestra de consumir parte del tiempo en acomodarlos para evitar que copien. El control del alumno es un asunto al que la maestra dedica mucho tiempo en detrimento del aprendizaje.

Otro punto es el tiempo para hacer el examen, nosotros vamos contra reloj, en los dos exámenes anteriores nos robó de 15 a 20 minutos en acomodarnos, el examen lo recogió a la hora y a mí no me dio tiempo de terminarlo, siento que es muy poco tiempo para lo que la materia requiere (Grupo de discusión, p. 24).

Los alumnos, reiteradamente, señalaron su desacuerdo con la extensión de los exámenes y el tiempo para resolverlos; según sus palabras, una profesora les ha explicado los motivos de tal amplitud, el primero de sus argumentos no tiene ningún fundamento pedagógico y parece encubrir el verdadero motivo: evitar que los alumnos copien. Este hecho revela cómo en la práctica se impone la función de control de la evaluación que responde a intereses ajenos a los formativos.

La materia requiere que te extiendas en la respuesta, hasta la licenciada dice: “hago el examen extenso para que sepas cuáles son tus capacidades, hasta dónde puedes llegar”.

La licenciada dijo: “hago los exámenes extensos con la finalidad de que no copien” (Grupo de discusión, p. 27).

La lectura entre líneas que se puede hacer del discurso de una de las profesoras entrevistadas es que lo realmente importa en una situación de examen *es que no se vulnere su figura de autoridad* en el aula. Ella emplea un lenguaje determinante y amenazador, lo que demuestra su poder como evaluadora, mismo que usa para “presionar” a los alumnos. Tales prácticas entran en abierta contradicción con una de las tendencias contemporáneas que –como apuntamos antes– pugnan por una evaluación humanista, donde la importancia del aprendizaje está por encima del control de su adquisición, en un clima de confianza y comunicación abierta con el alumno donde el autoritarismo ha sido desterrado.

Mi evaluación es muy difícil por el tipo de examen. [Les digo] “Pueden sacar los acordeones que quieran, no me opongo, pero que no lo vea, porque entonces, esto puede ser un verdadero drama y no un examen, acordeón que yo encuentre no lo veo hasta el extraordinario y que quede muy claro”. Esto los presiona, además son exámenes largos, siempre los redacto, los verifico, los evalúo y pondero tiempos. Sé que tienen el tiempo exacto para que al final de las dos horas me entreguen el examen sin haberse distraído (Entrevista, p. 22).

Algunos alumnos ponen en tela de juicio la ética de ciertos profesores y afirman que hay quienes no califican los exámenes. Ellos consideran que la falta de tiempo y el tipo de exámenes que aplican les impiden calificarlos, pero también se señalan algunas características personales como “la pereza”, que aqueja a ciertos docentes. Esto mina la autoridad, la integridad y la responsabilidad del profesor, cualidades que resultan esenciales para cualquier evaluador que desee que su actuación sea creíble. La convicción de que su calificación no depende del esfuerzo, ni del aprendizaje o de su capacidad, sino de la arbitrariedad del profesor es algo muy grave, pues en este escenario la evaluación se desvirtúa y pierde su sentido formativo (Moreno Olivos, 2007). Lo lamentable de este tipo de prácticas es que se trata de una evaluación educativa “que no educa a nadie”.

Los catedráticos en ese afán de evaluarnos, de querer ver hasta dónde llega nuestra capacidad, finalmente no les da tiempo de calificar los exámenes. Hay muchos catedráticos que no califican los exámenes porque son de preguntas abiertas, y la verdad, hay que ser sinceros, a veces les da flojera y no los leen. A veces siento que saldré muy bien porque *me aprendí todo de memoria*, todo lo contesté y resulta que tengo un siete, ahí me doy cuenta que el catedrático realmente no leyó mi examen (Grupo de discusión, p. 27).

Después de tantos años de examinarse, los alumnos se convierten en expertos en resolver pruebas, saben bien que el éxito en la escuela depende, en buena medida, no tanto de lo que aprenden sino de su habilidad para responder a lo que cada profesor espera y quiere de ellos. Al inicio del curso, e incluso antes, ellos se informan del tipo de exámenes que cada profesor aplica e invierten buena parte de sus esfuerzos en responder a tales demandas.

En mi caso salí mal porque no sabía ni cómo evaluaba, ni cómo hacía los exámenes, ni nada. El segundo parcial pues ya más o menos sabes, voy a estudiar de tal forma, voy a contestar de tal forma, y ahorita para el global no hay pretexto para salir mal [...] ya sabemos cómo nos va a preguntar y qué vamos a hacer (Grupo de discusión, p. 17).

Los alumnos aguardan el examen con la idea de que no será fácil, pero no ponen en duda, al menos explícitamente, la capacidad de la profesora como

evaluadora, sino que atribuyen la complejidad del examen a la extensión del programa, a la naturaleza de sus contenidos y a sus hábitos de estudio. Los rasgos de la cultura de la evaluación que el propio sistema refuerza ponen el énfasis en los resultados antes que en los procesos de aprendizaje, en la cantidad antes que en la calidad de lo que se aprende y en meter en la cabeza de los alumnos la idea de que ellos son los culpables de su fracaso escolar.

Ya nos anticipó que no será un examen nada fácil, lo que pasa es que es una materia demasiado extensa, son muchos conceptos, ella nos dijo que vale cincuenta y cincuenta, tanto teoría como práctica. La mayoría nos preocupamos por los problemas y dejamos a un lado la teoría, pienso que esto influye en que haya muchos reprobados porque no abarcamos las dos cosas, es tan poquito tiempo el que nos ponemos a estudiar [...] (Grupo de discusión, pp. 22-23).

La evaluación ocupa un lugar central en el aula y condiciona de manera decisiva tanto el trabajo realizado como la relación entre el profesor y sus alumnos. Esto revela lo que algunos autores han señalado sobre el poder de la evaluación, que es tal, que incluso puede llegar a subordinar a la enseñanza. En este caso, tenemos que las normas a observar durante el examen son explicitadas por la profesora unos días antes de que éste ocurra, mientras que en otra clase se informa al grupo acerca de los requisitos para resolver el examen.

En el examen no se pueden prestar calendarios, calculadoras ni celulares. El día viernes les daré los parámetros para el examen (Observaciones, p. 6).

Calculadora básica, letra legible o no reviso el examen. Los que contestan con lápiz no hay revisión. No se pueden prestar nada, sólo deben tener lapicero, calculadora, calendario, goma y sacapuntas (Observaciones, p. 10).

El clima el día del examen

Hubo docentes que admitieron que durante el periodo de exámenes el grupo cambia su comportamiento, se dispersa e incluso se resiste a tener clases. Ante este escenario, una profesora menciona que ella hace comentarios directos al grupo acerca de su comportamiento negativo, se trata de una *evaluación informal*, lo que incomoda a los alumnos, que modifican su postura. Pero cuando esta estrategia falla, a ella no le queda más remedio que emplear otros

mecanismos más fuertes para presionarlos (en este caso dar el tema por visto) y parece que le funcionan.

[Les digo] ¡A ver muchachos, ¿saben qué? de plano ni atención me ponen!, y eso rompe el escándalo y se dan cuenta que ya me percaté que están mal.

[Les digo] ¡A ver, hoy vienen insoportables, ya nos los aguanto! y esto les incomoda y se ríen, pero rompemos todo ese esquema.

[Ellos dicen] Licenciada, hoy no queremos clase.

[Les digo] Ah, bueno muchachos ¿damos el tema por visto o lo vemos aquí?

[Ellos dicen] No, mejor explique usted. Y sí, hay veces que el grupo está muy [...], por muchas razones, sobre todo en estos periodos de exámenes (Entrevista, p. 11).

Lo que la profesora no cuestiona son las consecuencias que tales estrategias tienen para su enseñanza y para la formación de sus alumnos, es evidente que su falta de reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1987), le impide analizar su actuación docente, lo que le permitiría repensar sus creencias y modificar sus prácticas, que persisten en la promoción de un modelo pedagógico tradicional.

Hay un conjunto de frases que una profesora expresa el día del examen y que en buena medida develan su *concepción de la evaluación*, así como algunos *rasgos de la cultura escolar* que imperan en la institución.

Alumno que yo me percate que traiga acordeones, nos vemos hasta el extraordinario y eso quién sabe.

Señoritas, minifaldas conmigo no.

No contesto absolutamente ninguna pregunta.

No es necesario venir de traje (Observaciones, p. 7).

Exámenes sin nombre, ni siquiera los califico, automáticamente serían ceros (Observaciones, p. 11).

El sistema de evaluación empleado tampoco cumple con el principio de *transparencia*, lo que mantiene en vilo a los alumnos hasta el último momento, no saben qué es lo que se va a evaluar, qué criterios son los que se emplearán, alguien incluso sugiere que al final los resultados dependerán en buena medida del juicio subjetivo de la evaluadora. Presión, incertidumbre y miedo son sensaciones que los chicos experimentan el día del examen y declaran que este

estado de ánimo influye negativamente en sus resultados. En este clima es difícil que puedan generarse experiencias positivas de aprendizaje (Santos y Moreno, 2004).

Tenemos mucha presión, no sabemos cómo va a reaccionar la licenciada, qué criterios va a tomar según su punto de vista, entonces, llevamos esa presión cuando hacemos el examen, no vamos a estar pensando la licenciada me va a tener consideración porque yo participé, yo hice esto, no, uno va con ese miedo de cómo voy a contestar, si lo voy a pasar o no y todo esto influye en que uno no conteste y no lo haga bien (Grupo de discusión, p. 23).

El momento del examen se torna “especial”, la profesora parte de la premisa de que el alumno en la primera oportunidad que tenga intentará hacer trampa para copiar. La desconfianza y sospecha rondan la situación de examen, en este ambiente, que guarda reminiscencias de antaño, es imposible construir relaciones personales sanas, basadas en la confianza, la honestidad y la sinceridad entre el grupo y la profesora. Si, como hemos visto, la evaluación es una experiencia profundamente personal y emocional para el alumno, cuyos efectos se dejan sentir a largo plazo, las prácticas que hemos descrito desde luego influyen en las actitudes hacia el estudio de las materias, así como en las relaciones sociales dentro y fuera del aula.

La licenciada se tarda de diez a quince minutos en acomodarnos, porque nos acomoda de diferente manera para que no exista de que ahora me voy a sentar con mi compañero para copiarle, realmente no hay tiempo para ver el examen de mi compañero porque [ríe] se pierde tiempo (Grupo de discusión, p. 24).

A los alumnos les gustaría que la profesora creara un ambiente en el que ellos tuvieran la oportunidad de participar en clase, de expresar abiertamente sus dudas y que sus participaciones diarias fueran tomadas en cuenta en la evaluación. Con esta forma de actuar la profesora les estaría enviando un claro mensaje de que está comprometida con su aprendizaje y dispuesta a acompañarles durante este proceso, sirviendo de guía y orientación. No obstante, la realidad no parece ser ésa, al menos es lo que revela la siguiente cita:

Tengo la seguridad que si tomara en cuenta el desenvolvimiento que hemos tenido y nos invitara a participar en la clase, “para mañana estudien, el que quiera

participar, el que tenga alguna duda pues me la dice”. Esa es una manera de decir ¿sabes qué alumno?, estúdiale, éntrale conmigo (Grupo de discusión, p. 26).

Revisión de examen

La evaluación entendida como un proceso de diálogo, comprensión y mejora no parece haber entrado a las aulas de la carrera de Derecho. En cambio perviven y se refuerzan las funciones fiscalizadora y de control de la evaluación, y esto quizá ocurre porque ciertos profesores evalúan tomando como modelo las formas en que ellos fueron evaluados cuando estudiantes, en algunos casos no tienen otra referencia. Las funciones retroalimentadora y orientadora de la evaluación no se cumplen, algunos profesores no devuelven los exámenes e incluso cuando algún alumno audaz solicita revisión de examen, este hecho es considerado como un agravio a su autoridad y tal osadía tiene represalias.

Hay catedráticos que no quieren regresarnos los exámenes. No, es un insulto pedirles los exámenes para revisión, nos va peor.

Sí, nos va peor, no, ni mencione eso [ríe] (Grupo de discusión, p. 27).

Uno sabe más o menos la calificación que va a sacar, y digo, no bajo del 9, y sale con un 7, prefiero quedarme con el 7 a decirle, “licenciado, ¿puedo revisar mi examen?”. Una revisión para ellos es una ofensa porque les estás diciendo, te equivocaste (Grupo de discusión, p. 28).

Para nadie es un secreto que por medio de la evaluación el profesor ejerce su poder sobre los alumnos. Es cierto que ellos también tienen su cota de poder que expresan de diversas formas, pero en el aula hay un desequilibrio en la distribución del poder y la balanza siempre se inclina a favor del profesor, pues es el único que tiene la potestad de evaluar con fines de certificación, sencillamente tiene en sus manos el futuro académico de sus evaluados. Los alumnos son conscientes del poder del evaluador, por ello es que lanzan una dura crítica al profesor “omnipotente” y “sabelotodo” que los humilla, haciéndolos sentir ignorantes. Quien piense que la escuela tradicional ha sido desterrada de nuestras instituciones, se equivoca, muchos de sus rasgos negativos están más vivos que nunca.

Al momento de hacerte la revisión dice, “*okay*, te la voy a revisar hasta contar los puntos, las comas, palabra más, palabra menos”. Te dice, “la tienes mal, mal,

mal”, y de una calificación de 6.9 te bajan a 3.2, entonces es el miedo que nos da, por eso mi compañero dice que es un insulto para el catedrático. Aquí muchos catedráticos tienen el concepto de que yo soy omnipotente, yo soy el que todo lo sabe y tú, alumno, no sabes nada (Grupo de discusión, p. 28).

Es habitual que los alumnos reprobados estén en desacuerdo con los resultados, lo que, según el reglamento, les da derecho a solicitar revisión de examen. Aunque no es común que ocurra, ha habido casos que han pedido la revisión de su examen y aunque el profesor confiesa que no haría nada que los perjudicara, sus gestos parecen indicar lo contrario cuando confiesa, con una sonrisa, que después de la revisión se le comunica al alumno inconforme que está reprobado. Esta anécdota es muy reveladora del poder que tiene el profesor sobre los alumnos, mismo que ejerce a través de la evaluación:

Los alumnos que reprobaban siempre quedan inconformes, de acuerdo a la normatividad, tienen derecho a revisión de examen, lo solicitan por escrito y siguiendo la formalidad nosotros acudimos y con mucho gusto les damos revisión, muchas veces está presente la coordinadora de la carrera o algún maestro condecorador. Revisamos el examen y le decimos, “aquí está su examen, lo revisamos”, y vamos, aunque el alumno no quede muy conforme [esbozando una amplia sonrisa] se dio cuenta que reprobó (Entrevista, p. 12).

A mí no me ha sucedido que al revisar un examen de un alumno reprobado haya aprobado, soy sumamente cuidadoso al calificar. Como les digo a los alumnos, “es más fácil que me equivoque a su favor que en contra” (Entrevista, p. 13).

Este profesor reitera que su evaluación está regida por la normativa –aunque en distintos momentos aporta evidencias empíricas que indican todo lo contrario–, además agrega que si los alumnos continúan inconformes con su calificación ellos pueden apelar a la revisión del examen, por esta razón es que él guarda los exámenes por un periodo de tiempo. En este caso, es evidente que el docente previsor busca “protegerse las espaldas” y tener evidencias “objetivas” para cualquier futura aclaración que tenga que ver con los exámenes.

Normalmente nos tenemos que regir por la normatividad. Los alumnos tienen el derecho de revisión y además, si no quedan conformes, pueden apelar esa revi-

sión, por consiguiente, tengo que guardar los exámenes por un lapso de seis meses, por eso es que no se les devuelven (Entrevista, p. 14).

Atribuciones del éxito y el fracaso escolares

El fracaso escolar es un fenómeno tan antiguo como la escuela misma y está ligado a ésta como institución que tiene sus propias reglas de juego para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de vida. Las concreta en la cultura que en cada momento histórico selecciona y organiza como valiosa, los objetivos que declara, lo que de hecho enseña y las oportunidades de aprendizaje que crea para los estudiantes, así como en los criterios y procedimientos que emplea para determinar qué estudiantes se ajustan a sus expectativas y exigencias y quiénes no lo hacen satisfactoriamente (Escudero Muñoz, 2005).

Según se desprende del discurso de una profesora entrevistada, hay alumnos que tienen muy “buenas” calificaciones como resultado de su *capacidad de memorización*, con lo cual parece admitir que en la carrera de Derecho los exámenes que se aplican suelen ser memorísticos, pero eso para ella no es válido, no se trata de memorizar las leyes sino de interpretarlas y comprenderlas.

Podrán tener las mejores calificaciones porque fueron los excelentes memoristas pero eso de nada nos sirve, nadie venía a aprenderse la compilación de leyes (Entrevista, p. 15).

Uno de los docentes explica por qué le otorga mayor peso al examen, su argumento principal es que le resulta difícil evaluar a los alumnos mediante otros criterios. En las palabras del profesor se perciben sus carencias como evaluador, pues no sabe cómo valorar los datos obtenidos mediante los diferentes recursos empleados. El fracaso en el examen se entiende como un asunto que atañe exclusivamente a los alumnos, nunca al profesor.

Le otorgo mayor porcentaje al examen porque es difícil calificar al alumno con un trabajo o sus participaciones, hay alumnos que son muy participativos pero al aplicarles el examen fallan, se ponen nerviosos, no estudian, confían mucho en su inteligencia, en su capacidad de retención. Es por eso que normalmente le doy más valor al examen escrito (Entrevista, p. 3).

Un tema recurrente es la explicación que dan los alumnos de sus dificultades de aprendizaje, donde exoneran al profesorado de responsabilidad en el asunto. En este caso los malos resultados en la evaluación se atribuyen a la naturaleza de la materia, a la falta de responsabilidad del grupo e incluso a su incapacidad lectora.

La materia es complicada para comprenderla y a lo mejor nosotros tenemos un poquito de responsabilidad en cuanto a evaluación (Grupo de discusión, p. 2).
El sistema de evaluación es bueno, el problema consiste muchas veces en el estudiantado, que no asistimos a clases (Grupo de discusión, p. 3).
Se nos ha enseñado todo lo que viene en los exámenes, aunque a veces no sabemos, pero es porque nos confundimos a la hora de leer (Grupo de discusión, p. 6).

La percepción que una profesora expresa de los alumnos se contrapone con la imagen social que se suele tener del abogado. Ella considera que los chicos son demasiado flexibles y obedientes ante la autoridad de los docentes, llegando incluso a la sumisión, adoptando una postura de conformidad con todo lo que ellos les dicen o solicitan, aunque eso vaya en contra de su formación. La profesora reconoce que los alumnos juegan su propio juego y que si se muestran pasivos y sumisos ante la figura del profesor es porque les conviene, pues su propósito principal es asegurarse buenas calificaciones y para lograrlo saben bien que deben “dar por su lado” a los profesores y “no contradecirlos”. El *currículum oculto* (Jackson, 1994) revela los pactos implícitos entre profesores y alumnos, los acuerdos no escritos que aseguran “llevar la fiesta en paz”, de modo que ambas partes obtengan beneficios.

Del perfil del abogado se tiene la idea de que es muy rebelde y que de repente puede ser explosivo y todo este tipo de cuestiones. Los alumnos de Derecho son muy flexibles y muy sumisos a lo que su maestro le muestra, si un maestro los impulsa ellos crecen [...], de las situaciones negativas que encuentro en ellos es que asimilan todo como les viene, y yo se los he dicho, “ustedes tienen lo que merecen porque percatándose de lo que está sucediendo no hacen nada por evitarlo y prefieren una buena calificación a un buen maestro” (Entrevista, p. 29).

La evaluación como fuente de conflictos

A raíz de la evaluación, el aula muchas veces se convierte en una arena de lucha entre profesores y alumnos. Estos últimos parecen más preocupados

por agradecerle al profesor que por aprender, sus esfuerzos se concentran en imaginar estrategias para salir bien librados de la evaluación y obtener la simpatía y aprobación del docente, pues de esto depende la calificación. En este escenario, la simulación adquiere carta de naturaleza y la subjetividad fácilmente puede derivar en arbitrariedad. A nadie en su sano juicio se le ocurriría contradecir la palabra del profesor o poner en duda sus decisiones, por muy erradas que pudieran ser. En este modelo pedagógico el dogmatismo y la sumisión cobran primacía, en tanto que el pensamiento crítico, la independencia de juicio, la reflexión y el contraste de ideas, no tienen cabida. Se podría afirmar que, en sentido estricto, no se está educando a los individuos sino únicamente entrenándolos intelectualmente en una disciplina o rama del conocimiento y que se les está enseñando a obedecer y sujetarse a los designios de otros, siempre que así convenga a sus intereses.

A veces pareciera que es una lucha contra el catedrático, uno como alumno tiene que buscar sus habilidades, como decirlo, sus destrezas de cómo llegarle al catedrático, de cómo caerle bien, cómo estar bien con él, porque se van con comparaciones, con decir él es mejor que tú y si tú no eres como él entonces estás reprobado, o que no me contestaste bien esta vez o que me hiciste un mal gesto, entonces contra ti, son subjetivos, y le vuelvo a repetir, es como si uno estuviera contra ellos (Grupo de discusión, p. 28).

Una profesora afirmó no haber tenido discrepancias con los alumnos por los resultados de la evaluación, pero su declaración parece estar basada más en lo que le gustaría que fuera que en la realidad. Según ella, los alumnos aceptan de buena gana las calificaciones obtenidas y eso se logra gracias a la transparencia del proceso y a su actitud de apertura. Se pudo apreciar que la profesora se arroga el mérito de que en su caso la evaluación no sea una fuente de conflictos.

No he tenido dificultades por los resultados, los alumnos reconocen sus resultados, saben que lo que les pregunté es lo que están viendo y que si no lo hicieron bien fue por confusión personal, porque les faltó estudiar [...] nunca he tenido problemas con nadie [que me digan], “es que usted no me enseñó así o usted no me dijo esto”. Trato de ser muy abierta con ellos. [Les digo] “Aquí están sus calificaciones, revísenlas, yo no les pongo nada, yo califico” (Entrevista, p. 13).

También recogimos las opiniones de algunos alumnos que podríamos denominar “disidentes”, quienes discrepan de la opinión positiva que la mayoría expresa de sus profesores, es decir, las voces de aquellos actores para los que sencillamente el panorama no es nada halagüeño.

La universidad en sus estatutos dice que aparte de los exámenes se debe calificar actitudes y valores, cosa que aquí los catedráticos en la carrera no hacen (Grupo de discusión, p. 21).

El tema de la evaluación podría decirse que prácticamente se deja al libre albedrío de los profesores. Las autoridades sólo intervienen cuando hay problemas con los resultados. Se han suscitado casos de profesores que no respetan los criterios acordados y sólo toman en cuenta la calificación obtenida en el examen final, lo que provoca el reclamo de los alumnos.

Ni la coordinación, ni la dirección, ni ninguna autoridad se mete en cómo evalúan los maestros, llegan a intervenir sólo si el maestro tiene conflictos con el alumno, cuando éste va y dice: “Mira, yo le cumplí al maestro con todo lo que pidió y a la mera hora nada más me puso la calificación del examen global porque ni siquiera me hizo los parciales”, [entonces uno va con el profesor y le dice] “A ver maestro, que está pasando” (Entrevista, p. 15).

Comentarios finales

Aunque en los últimos años algunas universidades mexicanas, incluida la de esta investigación, han introducido cambios en su currículo, intentando desmarcarse de un currículo rígido y enciclopédico, moviéndose hacia modelos flexibles que enfatizan un paradigma centrado en el aprendizaje del alumno (Zanatta y Yurén, 2008) –lo que exige un profundo cambio en la forma de concebir la evaluación y por ende de practicarla–, en algunas carreras universitarias la evaluación se ha mantenido prácticamente intacta. Pese a que hoy en día contamos con enfoques de enseñanza y de aprendizaje más amplios e integrales, la rigidez de la evaluación –que sigue centrada en los exámenes y restringida a los resultados de los alumnos– se niega a ceder su paso a una evaluación formativa y continua, lo que evidencia que las tendencias teóricas y metodológicas actuales en este campo van por un sendero y las prácticas por otro muy distinto. Estos resultados contradicen el discurso renovador de la evaluación y nos conducen a plantearnos una

serie de preguntas: ¿qué podemos aprender de este caso? ¿Cómo puede ayudarnos a comprender la complejidad de la evaluación? ¿Por qué si actualmente disponemos de un gran cúmulo de conocimientos sobre cómo mejorar la evaluación, las prácticas parecen impermeables? ¿Acaso es posible innovar los demás elementos del currículum mientras la evaluación permanecer incólume? ¿Cómo transitar hacia una enseñanza para la comprensión que promueva un aprendizaje significativo cuando persiste una evaluación convencional que condiciona y subordina fuertemente todo el proceso?

Aunque hemos sido testigos de cómo en las últimas décadas el objeto de la evaluación se ha ampliado, pugnándose por una holística y auténtica, al tiempo que se crítica el uso exclusivo de metodologías cuantitativas y se apuesta por otras de orden más cualitativo, o la complementariedad de ambas, vemos cómo para erradicar estos modelos dominantes hace falta más que cambios en el discurso y la legislación. En este escenario es difícil que la evaluación pueda ser empleada como un instrumento constructivo para la mejora y la innovación, pues continúan potenciándose sus rasgos menos deseables, como son la fiscalización y el control.

Los rasgos de la cultura que identificamos remiten a una cultura de la enseñanza que perpetúa los roles convencionales de profesores y alumnos. Prima la *simulación*, tanto de los profesores como de los alumnos, se trata sólo de cumplir con un ritual en el que la formación y el aprendizaje ocupan un segundo plano.

El examen tradicional sigue siendo la técnica de evaluación *per excellence* y aunque se incluyen otros elementos, en todo caso, éstos tienen siempre un menor peso en la calificación global. La evaluación, que muchas veces es sinónimo de examen, es diseñada e implementada no para cumplir funciones pedagógicas (orientadora y retroalimentadora), sino para satisfacer necesidades burocrático-administrativas y de rendición de cuentas.

El profesorado continúa empleando la evaluación en el aula como un mecanismo de control del comportamiento de los alumnos (lo que genera conflictos y enfrentamientos con ellos) quienes, en general, asumen una postura pasiva y poco crítica. Según la percepción del profesorado, el alumno es el responsable de su bajo rendimiento académico o, al menos, eso se le ha hecho creer, algunas de las causas a las que se atribuye el fracaso escolar son la deficiente formación escolar previa, la mayoría de los alumnos trabajan y no tienen tiempo de estudiar, problemas personales, falta de voca-

ción, etcétera. Esto revela cierta incapacidad de autocritica del profesorado, lo que seguramente le impide mejorar su enseñanza e incorporar en el aula prácticas más participativas y democráticas como la autoevaluación y la coevaluación, que demandan un ambiente de apertura y confianza, que no de autoritarismo.

El profesor sigue siendo el protagonista del proceso, en el aula el alumno es objeto y nunca sujeto de la evaluación. El docente más que evaluar, lo que hace es examinar y calificar, con lo que el examen pasa de ser un medio a convertirse en un fin en sí mismo. En la práctica la atención se centra y se limita a las calificaciones, que concretan los resultados y dan por cerrado un proceso que debe permanecer abierto e inacabado. Lo anterior confirma cómo, a medida en que se avanza en los niveles del sistema educativo, la evaluación se pervierte, perdiendo su carácter formativo, por lo que urge recuperar el sentido natural de la evaluación como un elemento integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El énfasis que la evaluación ha cobrado en los últimos años ha propiciado que termine por subordinar a la enseñanza, así, encontramos que la institución y los individuos invierten sus energías y buena parte de su tiempo en tareas de evaluación sin que ello necesariamente represente una mejora de la enseñanza y del aprendizaje o, peor aún, muchas veces actuando en detrimento de éstos.

Si reconocemos que la evaluación no es algo esporádico sino una práctica habitual del profesorado, y que ésta en muchos casos suele descansar en la experiencia y la intuición (cargada de juicios valorativos, preferencias personales y falta de transparencia), más que en un conocimiento teórico y práctico bien fundamentado, la mejora de la evaluación, entonces, pasa necesariamente por prestar especial atención a la formación del docente para habilitar al profesorado con los conocimientos y capacidades que le permitan hacer de la evaluación un proceso sistemático, formativo y crítico. Pero también hay que reconsiderar la cultura escolar, los contextos y las condiciones laborales del profesorado, pues sus posibilidades de cambio dependerán de los apoyos y estímulos con los que cuente.

Nota:

¹ La palabra triangulación se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse

de un fenómeno. En esta investigación se hizo una *triangulación de datos* (tiempos, espacios y personas), se estudiaron los fenómenos en distintas fechas y lugares y por diferentes per-

sonas, una *triangulación del investigador* ya que se emplearon diferentes investigadores o entrevistadores para minimizar las desviaciones derivadas de investigador como persona, una *triangulación de la teoría*, acercamiento a los datos con diferentes perspectivas teóricas y *triangulación metodológica* entre métodos, al combinar la observación participante con la entrevista semiestructurada y en análisis documental (Flick, 2004).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Morata.
- Barberá Gregori, E. (1997). "Hacia una metodología de la evaluación (escrita)", *Revista de Educación*, (314), pp. 321-339.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, reimpresión, México: Paidós.
- Bloom, B.; Hastings, J. y Madaus, G. (1971). *Evaluación del aprendizaje*, vol. 1, Buenos Aires: Troquel.
- Díaz Noguera, D. (1995). *Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*, Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Earl, L. y LeMahieu, P. (2003). "Replantear la evaluación y la rendición de cuentas", en Hargreaves, A. (comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, (1), pp. 1-24.
- Eurydice (2004). *A Close-up on evaluation of schools*, disponible en www.eurydice.org (consultado el 19 de septiembre de 2008).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Guskey, T. R. (2007). "The rest of the story", *Review Educational Leadership*, diciembre-enero, Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 28-35.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- House, E. y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. (1994). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- Morán Oviedo, P. (2007). "Hacia una evaluación cualitativa en el aula", *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (Universidad Autónoma Metropolitana), núm. 48, abril, pp. 9-19, disponible en <http://reencuentro.xoc.uam.mx>
- Moreno Olivos, T. (2003). "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 95, pp. 23-36.
- Moreno Olivos, T. (2004). "Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (3), núm. 131, julio-septiembre, México: ANUIES, pp. 93-110, disponible en http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/index.htm

- Moreno Olivos, T. (2007). "La evaluación del aprendizaje en educación superior: El caso de la carrera de Derecho", *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (Universidad Autónoma Metropolitana), núm. 48, abril, pp. 61-67, disponible en <http://reencuentro.xoc.uam.mx>
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao: Mensajero.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). "La escuela, encrucijada de culturas", *Investigación en la escuela*, (26). Sevilla: Díada editora, pp. 7-24.
- Perrenoud, Ph. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. A. y Moreno Olivos, T. (2004). "¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, vol. 9, núm. 23, COMIE, pp. 913-931, disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España: Paidós.
- Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation", en R. Stake (Ed.). *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, núm.1, Chicago: McNally.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona: Graó.
- Sternberg, R. (2007). "Assessing what matters", *Review Educational Leadership* (Association for Supervision and Curriculum Development), diciembre-enero, pp. 20-26.
- Stufflebeam, D. L. (1972). "The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability", *SRIS Quarterly*, 5, pp. 3-6.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid: Morata.
- Zanatta, E. y Yurén, T. (2008). "El currículo universitario y el enfoque centrado en competencias", *Revista Ide@s CONCYTEG*, año 3, núm. 39, septiembre, pp. 29-52, disponible en <http://octi.guanajuato.gob.mx/gaceta/Gacetaideas/frmPrincipal.php> (consultado el 15 de septiembre de 2008).

Artículo recibido: 22 de septiembre de 2008

Dictaminado: 23 de enero de 2009

Segunda versión: 22 de febrero de 2009

Aceptado: 9 de marzo de 2009