

Evaluación centrada en el desempeño: Reflexiones sobre la subjetividad del proceso y su vulnerabilidad en la sociedad de la información

Marco Antonio Zavala González*

(Recibido: febrero 2011, Aceptado marzo 2011)

RESUMEN

Se presenta un ensayo cuyo objetivo es reflexionar sobre la subjetividad y la vulnerabilidad de la evaluación centrada en el desempeño del estudiante, en el contexto de la educación superior. Se exponen argumentos filosóficos sobre la percepción de la verdad del proceso enseñanza-aprendizaje a través de experiencias y sentimientos del docente. Se señala que la evaluación centrada en el desempeño no constituye un elemento nuevo en las aulas. Se presentan cuestionamientos sobre qué elementos se deben incluir y cuáles no en la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, enfatizando la arbitrariedad de algunos de ellos. Se ofrecen cuestionamientos sobre la disyuntiva “estilos de aprendizaje” vs “capacidad de un alumno”, y cómo la dificultad de inclinarse por uno u otro paradigma afecta la calidad de los profesionistas formados en las aulas. Se exponen las desventajas del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto definido por la brecha generacional que divide a docentes y alumnos. Se destaca que en la actualidad existen profesionales que ofrecen servicios de “manufactura” de textos como alternativa de crecimiento económico, y cómo ello afecta el proceso de evaluación.

Palabras clave: Educación superior, Enseñanza, Evaluación, Paradigmas

ABSTRACT

The purpose of this document is call to reflect about the subjective of process when we make student evaluation focused in his/her performance of function, and its poor reliability in high school environment. We show philosophic reasonings from the truth teacher's perception based in his feelings and experiences. The student's

evaluation focused in performance of function is not something new in classrooms. Comments for wich one or wich one not elements most to be included in teaching-learning process evaluation are offered, remarking about them uselessness. Comments from the “Learning's techniques” versus “Students potential” are included, and how the teacher adherence to this techniques modify the graduate's qualification. In an environment of teacher-student generational gap the information and communication technologies disadvantages are presented. We highlighted to the fact that today there are many experts selling “homeworks” and how this commerce modify the student evaluation process.

Key words: Superior education, Teaching, Evaluation, Paradigms

INTRODUCCIÓN

En la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje, es imprescindible realizar evaluaciones, si no constantes, cuando menos periódicas, en aras de mantener cierto “control” sobre el proceso y lograr la mejora continua de su calidad. Sin embargo, la evaluación, como medición y método de clasificación que es, constituye un procedimiento difícil de comprender cabalmente y de llevar a la práctica con la eficiencia ideal, por lo que se han propuesto y desarrollado diversos métodos y herramientas como los descritos por Stufflebeam & Shinkfield (1987) y por Casanova (1998) en sus obras, entre los que destacan las evaluaciones escritas estructuradas basadas en la teoría de los ítems, la evaluación centrada en el desempeño, el método contrapuesto, el método

* Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco, de la Sociedad Mexicana de Salud Pública y de la Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar.

iluminativo, la evaluación nomotética, y la evaluación por competencias, entre otras tantas.

No obstante, pese a que los diferentes métodos de evaluación previamente aludidos son de una creación más o menos reciente en términos formales, es un hecho reconocido por la mayoría de los que nos dedicamos a la docencia, que desde siempre, además de las tradicionales evaluaciones escritas estructuradas, se ha tomado en cuenta al momento de evaluar, el desempeño de los estudiantes [o clientes como los refieren Stufflebeam & Shinkfield (1987)] durante el desarrollo de una experiencia de aprendizaje y su capacidad de poner en práctica (cuando menos elementalmente) el cuerpo de conocimientos teóricos adquiridos. Considerando tal argumento, resulta una afirmación plausible el decir que, “desde siempre”, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje se ha centrado en el desempeño del estudiante. Al mismo tiempo, es pertinente decir que si bien la evaluación se centra en el desempeño del estudiante valiéndose de diversos métodos y técnicas, ésta, está siempre sujeta a la observación (sistematizada o no) del docente, y que ésta, a su vez, es siempre subjetiva y por lo tanto es vulnerable y susceptible de ser manipulada para “bien” o para “mal”.

Considerando los argumentos precedentes, el presente ensayo tiene por objetivo exponer una serie de reflexiones personales en torno a la subjetividad y la vulnerabilidad del proceso de evaluación centrada en el desempeño del estudiante, en el contexto de la educación superior.

DESARROLLO

Desde el punto de vista filosófico, tal como lo refiere Platón (Méndez López, 2009), toda observación es subjetiva, en tanto que la verdad de los hechos observados es filtrada siempre por nuestra experiencia, de modo que en términos filosóficos, observar “la verdad” es imposible. Por lo tanto, en el proceso enseñanza-aprendizaje, ni el docente ni el alumno “ven la verdad del proceso”, pues ambos actores filtran los hechos a través de su experiencia, hecho que es también aplicable a los ojos de una tercera, cuarta y cualquier número de personas. La reflexión sobre este problema filosófico, es pertinente al hablar sobre el proceso de evaluación, puesto que

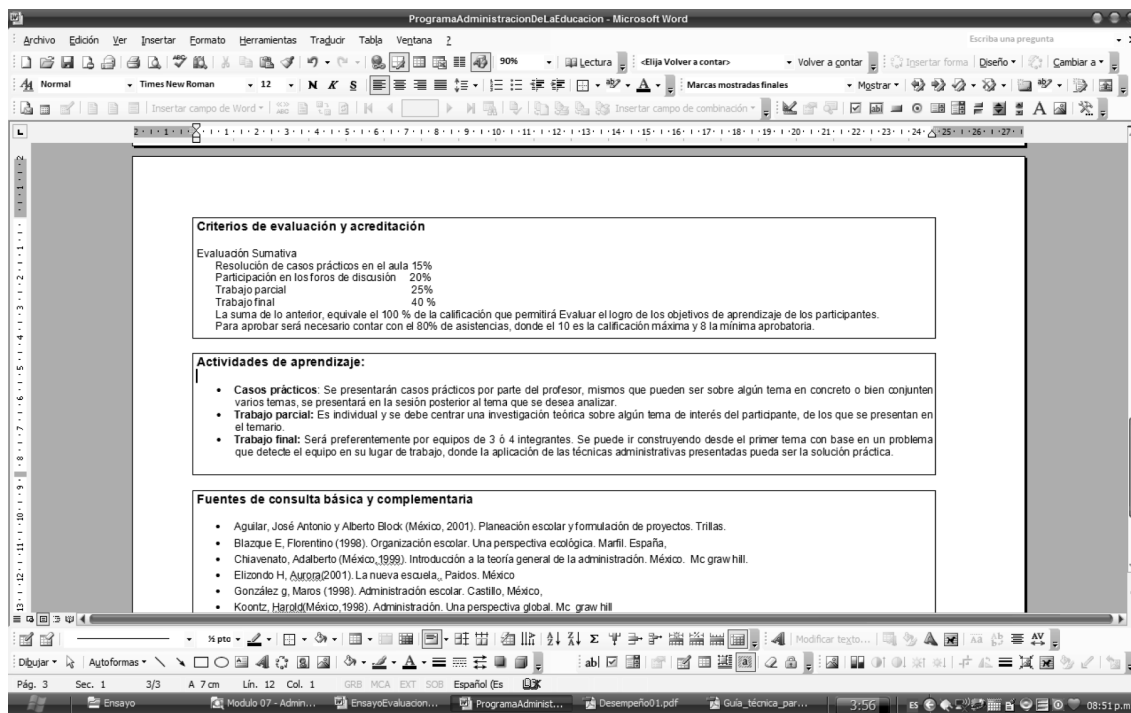
dado que la verdad es mediada por nuestros sentidos y nuestros sentimientos, es susceptible de ser manipulada por diversos eventos y actores, en especial por los alumnos, que es el caso concreto que atañe a este análisis.

Según Segura Castillo (2009), la evaluación centrada en el desempeño, se basa en la observación y registro continuo de elementos como actitud, aptitud, evaluaciones escritas estructuradas, semiestructuras y no estructuradas, además de las actividades extraclase, entre otros, que integran un todo, de modo que la observación, aún con identidad como método de evaluación independiente, se integra a la evaluación centrada en el desempeño como un auxiliar. Estos elementos observados por el docente en la evaluación centrada en el desempeño, deben ser sistematizados para poder ser “cuantificados”, acción para la que se vale de diversos métodos, tales como las rúbricas, las listas de cotejo y el portafolio de evidencias, por mencionar tan sólo algunos ejemplos. Cada uno de los diferentes elementos a observar y registrar por el docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje, tiene un valor asignado por el primero, que generalmente se fundamenta en el plan de estudios de la experiencia de aprendizaje en cuestión proporcionado por la institución (como el que se presenta en la Figura 1), pero que es variable dada la libertad de cátedra de la que goza el docente. Es en este punto, en donde encontramos el primer tema de discusión.

¿Qué lleva al docente a pensar que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, un elemento vale más que otro, siendo que constituyen un todo?, ¿en qué se basa un docente para asignar un valor determinado a una actividad en particular?, ¿qué elementos se deben incluir y cuáles no?, éstas y otras preguntas retóricas, que han sido abordadas por diversos autores desde la perspectiva de los paradigmas que los gobiernan, son un tema importante de reflexión, pues por ejemplo, ¿la asistencia es algo que se debería incluir como parámetro de evaluación?, la respuesta es “no”, pues está demostrado que el número de horas dentro del aula no es directamente proporcional a la cantidad de conocimientos y destrezas adquiridos (Zavala González & Posada Arévalo, 2009), se puede estar todos los días puntualmente en el aula o cualquier otro espacio educativo durante períodos de 24 e incluso hasta de 36 horas, y no sacar provecho de

Figura 1.

Ejemplo de criterios de evaluación de una asignatura propuestos por una institución.



Fuente: Coordinación de la Maestría en Educación con Especialidad en Docencia. Universidad Popular de la Chontalpa.

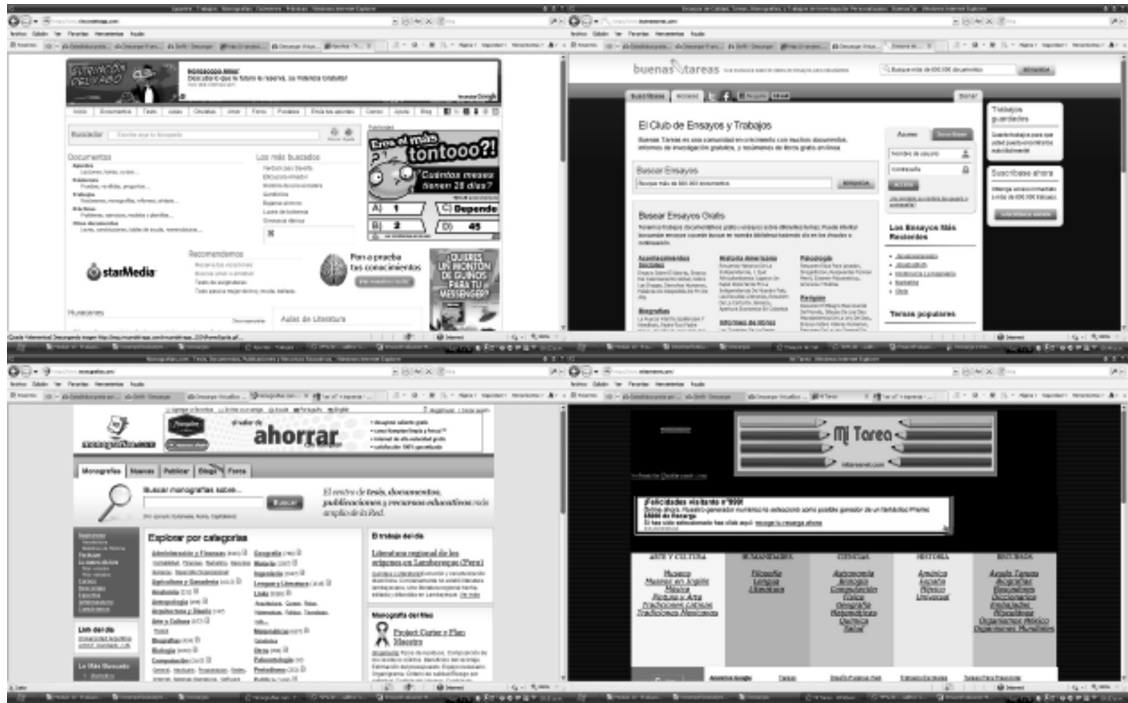
ello, entonces, ¿tener 80-100% de asistencia en verdad amerita un porcentaje en la calificación del estudiante durante un curso?, la razón, fundamentada en la teoría del aprendizaje basada en el cerebro (Saavedra, 2001) que depende de la neurofisiología (Afifi, 2006), refuerza el “no” afirmado con anterioridad. Entonces, ¿por qué incluir un porcentaje de asistencia como parámetro de evaluación o acreditación?, ésta es otra pregunta retórica que se suma al conjunto, muchos serían los argumentos para justificar la inclusión de este parámetro, se podría decir “así se supervisa al alumno”, “de ese modo se asegura el desarrollo de la disciplina”, “es una forma de estar seguro de que el estudiante realice sus actividades” o respuestas aún más simples como “la asistencia es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje”, que en todo caso, son desde mi perspectiva, una mera ocurrencia de un paradigma antiquísimo sostenido por la gerontocracia educativa, pues de ser esencial la asistencia a un espacio

físico, entonces, ¿en qué posición se deja a la creciente educación a distancia que ha demostrado tanto éxito?

Dejando de la lado la reflexión sobre la asistencia como parámetro de evaluación, tenemos otro elemento que es fuente de discusión, la “participación”, que entendida en el sentido tradicional, cuando menos en nuestro contexto, implica que un estudiante haga comentarios “alusivos” al tema durante el desarrollo de una sesión, que sirven al docente como “evidencia” de que el estudiante “está poniendo atención”. Como en el caso anterior, la inclusión de este elemento como parámetro de evaluación es cuestionable, acaso ¿señalar la participación oral como un requisito de acreditación, en verdad fomenta comentarios críticos y bien pensados de parte de los estudiantes?, ¿todo comentario “alusivo” al tema emitido en el aula por los estudiantes es relevante?, la respuesta es “no”. Para fundamentar tal negación, basta con que nos olvidemos por un momento de nuestro papel como docentes y rememoremos aquellos tiempos

Figura 2.

Ejemplos de sitios Web que ofrecen como servicio base de datos de diversos tipos de tareas de todos los niveles educativos para ser descargadas por los usuarios.



Fuente: RinconDelVago.com, BuenasTareas.net, Monografias.com, MiTarea.com

de estudiantes (a algunos no nos hace falta ya que lo seguimos siendo), más de uno de nosotros recuerda a más de 10 compañeros que durante una sesión de clases “participaban” repitiendo el comentario que le pareció más sobresaliente de uno de sus compañeros precedentes, o a aquel quien emitía comentarios que se salían por la tangente, y aunque a todos en determinado momento nos parece obvio “lo improvisado” y/o “carente de contenido” del comentario, finalmente “la participación cuenta”, y es que, ¿qué maestro puede negar que aunque conozcamos estudiantes con poco potencial que es a todas luces evidente, nos enternece “el esfuerzo” del “joven” y finalmente eso es lo que “contamos” como “participación”. Aludiendo de nuevo a Platón (Méndez López, 2009), los que estamos inmersos en el proceso no nos percatamos de la verdad de éste, la adecuamos a nuestra realidad mediada por nuestros sentidos y nuestras emociones, esa conducta de parte de nosotros

como docentes, obedece generalmente a que evocamos sentimientos por algún ser querido de características similares o a que se suscita un fenómeno de transferencia-contratransferencia de emociones (Iduarte García, 2009). Es sumamente común observar este fenómeno en las aulas, los docentes pareciera que tendemos a “hacerle un bien al estudiante” y en buena medida dejamos de lado nuestra consciencia social al participar y permitir –en el contexto de la educación superior– la salida al mercado de un producto “defectuoso” en términos capitalistas. Desde luego, al verse expuesta nuestra susceptibilidad, se pueden ofrecer múltiples argumentos en defensa de la argumentación anterior, se podría esgrimir “la excusa” de las teorías de las inteligencias múltiples y de los estilos de aprendizaje, y afirmar que “simplemente”, al “joven” no “se le da” la expresión verbal –lo que sería difícil de rebatir– que en su lugar, su método de expresión es el lenguaje escrito, lo que se evidencia en la calidad de

sus tareas o actividades extraclase, lo que dejando esta polémica reflexión “en el aire”, me lleva al siguiente punto de reflexión sobre los parámetros de evaluación.

¿Una actividad extraclase bien hecha es sinónimo de un buen estudiante?, ¿un “trabajo final” vale más que el desempeño del estudiante a lo largo del curso?, formular tales preguntas es extremadamente relevante, máxime, en función de los argumentos de cierre del párrafo anterior. Es común observar, como en el ejemplo mostrado en la Figura 1, que se incluye la elaboración de un “trabajo final” entre los criterios de evaluación, y que éste, ocupe una proporción significativamente mayor con respecto al resto de los parámetros incluidos (en el caso del ejemplo ocupa el 40%). Estos trabajos finales, “tradicionalmente” son evaluaciones escritas no estructuradas, análisis, ensayos, monografías, trabajos de investigación y demás documentos de variable extensión, que son solicitados a los alumnos en aras de

“forzar” en “el último instante” la lectura y la comprensión de los contenidos de la experiencia de aprendizaje, cuando menos, los más relevantes. Aquí, solemos “ponernos estrictos” y generalmente emitimos una serie de lineamientos y características que debe de contener el trabajo, que “creemos” que maximizarán el esfuerzo del estudiante y fomentarán aún más su capacidad de síntesis, reflexión, identificación y solución de problemas, entre otras competencias que buscamos desarrollar con el proceso enseñanza-aprendizaje, tal como lo exponen Stufflebeam & Shinkfield (1987) y Casanova (1998) en sus textos. Como resultado, solemos llevarnos notables y agradables sorpresas con los resultados mostrados por algunos de nuestros estudiantes, en los que se denota el gran desarrollo de las “virtudes” enunciadas líneas atrás. Sin embargo, son muchos los casos en que los docentes sufrimos del engaño de los estudiantes, baste recordar como ejemplo de ello, que Saldaña Gastulo y

Figura 3.

Anuncio clasificado en el que se ofrece el servicio de realización de tareas escolares de distintos niveles.



Fuente: *Tabasco Hoy*. Anuncios clasificados. Página 4. Edición del 29 de Septiembre de 2010. Versión online. Disponible en <http://www.ftgrupocanton.com/VerImpresa/2010/0929/CLASS/pagina.html?img=TH004.jpg>

colaboradores (2010) observaron plagio en 38% a 81% de los trabajos recepcionales de Tesis en estudiantes de Medicina, y es que en la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación, si bien son una excelente herramienta de aprendizaje, también son un gigantesco enemigo a vencer, pues como se muestra en la Figura 2, son variados los ejemplos de sitios Web que ofrecen bases de datos mundiales de tareas que abordan todo contenido imaginable y todo nivel educativo, desde la primaria hasta el posgrado, que ante la habitual falta de destreza de los docentes para manejar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación, son fácilmente víctimas del plagio. No obstante, quienes tenemos un manejo aceptable de las tecnologías de la información y la comunicación, nos enfrentamos a otro problema que diariamente está creciendo en magnitud, y es que dadas las condiciones socioeconómicas de nuestra región, cada vez son más los “estudiantes destacados” y profesionales que ofrecen sus servicios para hacer tareas del tipo de los “trabajos finales” previamente enunciados, que como se muestra en la Figura 3, se promocionan en los medios de comunicación masiva y se están convirtiendo en una alternativa de crecimiento económico para una cantidad relativamente grande de personas. De modo, que considerando las dos problemáticas descritas, es en general difícil discernir entre un buen trabajo realizado por uno de nuestros estudiantes, un buen trabajo descargado de Internet debidamente editado, y un buen trabajo realizado por un estudiante destacado o un profesional que realizó el trabajo en cuestión “sobre pedido” para nuestro pupilo por una “módica suma”. Así que retomando las preguntas iniciales que motivaron la disertación en este párrafo, tal vez, sólo tal vez, no sea del todo adecuado incluir “trabajos finales” que representen una elevada proporción del total dentro de nuestros criterios de evaluación del desempeño de los estudiantes según los puntos expuestos.

Así, podría seguir poniendo en entre dicho, casi interminablemente “la objetividad” del proceso de evaluación centrado en el desempeño, ante el creciente desuso de los exámenes escritos estructurados al amparo de los paradigmas humanista y constructivista que actualmente se pretende que “gobiernen” las aulas (Rodríguez Garrido & Larios de Rodríguez, 2003), pero ese no es el objetivo perseguido. Mi intención, no es otra que la mera exposición de los puntos álgidos de los actuales

paradigmas de la evaluación que lleven a la reflexión sobre las alternativas de solución de los problemas descritos y aquellos que escapan a mi capacidad de reflexión y análisis.

CONCLUSIONES

En conclusión, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje centrada en el desempeño, es un método antiguo que apenas ha sido formalizado como tal, con su propio constructo y cuerpo de conocimientos, con lo cual se ha imbuido de novedad y ha penetrado en las aulas en las que estaba ausente, de la mano del paradigma constructivista y la educación por competencias, con lo que se presenta a sí mismo como un método objetivo e ideal de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, al introducir términos como “portafolio de evidencias”, “rúbricas” y “observación sistematizada”, entre muchos otros conceptos que no suenan extraños a los oídos de profesores experimentados. Sin embargo, cuenta con diversos puntos débiles que adquieren su máxima expresión en el contexto de la educación superior, en donde la educación gremial objetiva se vuelve difícil al evocar sentimientos de la época estudiantil del docente, “la falta de capacidad” de un estudiante se disculpa bajo el cobijo de teorías y paradigmas educativos y psicológicos de reciente creación que le cambian el nombre pero no el hecho, y la amplitud de la brecha generacional que coloca en desventaja a los docentes frente a los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación propiciando la mentira, la simulación y el plagio. Es mucho aún el camino por recorrer en la búsqueda del “mejor” método de evaluación en la educación superior, que nos lleve a “producir” los profesionistas de calidad que tanto necesitamos y anhelamos.

SEMBLANZA DE AUTOR

Médico Cirujano por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Diplomado en Investigación en Salud con Tecnología Digital por la Universidad Nacional Autónoma de México, Candidato a Maestro en Educación con Especialidad en Docencia por la Universidad Popular de la Chontalpa. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco, de la Sociedad Mexicana de Salud Pública y de la Asociación Latinoamericana de Profesores

de Medicina Familiar. Profesor invitado de la División Académica de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en el programa “Verano Científico En Tu Escuela”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afifi, Adel (2006). *Neuroanatomía funcional*. 2ª edición. México: McGraw-Hill. p. 504.
- Casanova, María Antonia (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP, Muralla. p. 262.
- Iduarte García, Bélgica (2009). *La motivación en el salón de clases*. Material adicional de los temas del Módulo II de Psicología del Aprendizaje. Cárdenas: UPCH. pp. 326-354.
- Méndez López, Isaías (2009). *Filosofía universal. Desde la antigüedad griega hasta la filosofía clásica alemana*. Selección de textos. Cárdenas: UPCH. pp. 17-34.
- Rodríguez Garrido, Esteban; Larios de Rodríguez Berenice (2003). *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. México: Cooperativa Editorial Magisterio. P. 198.
- Saavedera, María de los Ángeles (2001). “Aprendizaje basado en el cerebro”. *Revista de Psicología*. Volumen X, Número 1. pp. 141-150.
- Saldaña Gastulo, J. Jhan C.; Quezada Osoria, C. Claudia; Peña Oscuivilca, Américo; Mayta Tristán, Percy (2010). “Alta frecuencia de plagio en tesis de medicina de una universidad pública peruana”. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. Volumen 27, Número 1. pp. 63-67.
- Segura Castillo, Mario Alberto (2009). “La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias”. *Actualidades Investigativas en Educación*. Volúmen 9, Número 2. pp. 18-19.
- Stufflebeam, Daniel L; Shinkfield, Anthony J (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós Ibérica. p. 381.
- Zavala González, Marco Antonio; Posada Arévalo, Sergio Eduardo (2009). *Problemática de la privación del sueño en la enseñanza tradicional de la medicina en México*. En: Irigoyen Coria, Arnulfo (ed.). III Congreso Latinoamericano de Medicina Familiar a Distancia. Memorias 2009. México: Editorial Medicina Familiar Mexicana. pp. 99-10.

