

FRANKENSTEIN EVALUADOR**

Tiburcio Moreno*

*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, Departamento de Tecnologías de la Información. Correo e: tmoreno@correo.cua.uam.mx
** “Desde sus modestos inicios en las universidades del siglo xviii y los sistemas educativos del siglo xix, la evaluación educativa se ha desarrollado rápidamente hasta convertirse en el árbitro indiscutido de valor, ya sea de los logros de los alumnos, la calidad institucional y la competitividad educativa nacional. Igualmente notable ha sido la falta de cualquier desafío serio a esta hegemonía” (Bradfoot, 2000: ix).

Resumen

Dada la importancia que la evaluación ha adquirido en el país tras dos décadas de haberse instaurado el llamado “Estado evaluador”, el discurso de la evaluación se ha modificado sustancialmente pero las prácticas en el aula apenas si han cambiado. Este artículo persigue dos objetivos: reflexionar acerca del papel del docente como evaluador del aprendizaje en el ámbito actual de la educación superior y desentrañar el funcionamiento del sistema en la evaluación de los alumnos.

Palabras clave:

- Evaluación del aprendizaje
- Evaluación de alumnos
- Evaluación cualitativa
- Políticas de evaluación
- Educación superior

Abstract

Given the importance evaluation has garnered in Mexico, at two decades from the inception of the “Evaluating State,” the evaluation discourse has undergone substantial modifications, yet changes in classroom dynamics have been barely noticeable. This paper pursues two goals: to reflect on the role of the teacher as a learning evaluator in higher education environments, and to unravel the functioning of the system in evaluating students.

Key words:

- Learning evaluation
- Student evaluation
- Qualitative evaluation
- Evaluation policies
- Higher education

Presentación

En relación con el título de este artículo, como el lector recordará, el experimento concluye con éxito cuando el doctor Víctor Frankenstein, rodeado de sus instrumentos, infunde una chispa de vida al monstruoso cuerpo que había creado uniendo distintas partes de cadáveres diseccionados. En ese momento Frankenstein comprende el horror que ha creado, rechaza con espanto el resultado de su experimento y huye de su laboratorio. Pero el “ser demoníaco”, el “engendro” que había creado lo persigue como una sombra, dejando en su camino una estela de tragedia y dolor.

Estableciendo un símil, el docente universitario –ante la ausencia de formación pedagógica– experimenta en el aula con la evaluación hasta convertirla en un “monstruo” que deja a su paso malestar, resentimiento y dolor en los alumnos, quienes terminan por convertirse en las víctimas del “Frankenstein evaluador”. Sólo que los daños a los individuos suelen ser psicológicos y emocionales, quizás por ello es que no se notan a simple vista.

En este artículo se parte de la asunción de que la mayor parte del profesorado de educación superior carece de formación para la docencia, por ende, no dispone de una preparación específica en el campo de la evaluación, lo que en la práctica dificulta el reconocimiento de la complejidad tanto del proceso de aprendizaje como de su consiguiente valoración.

Enseñar es cada vez más difícil y aprender se han convertido en un desafío mayor para los alumnos en una sociedad globalizada e interconectada como la actual (Hargreaves, 2003; Stoll, Fink y Earl, 2003). Aunque la evaluación del alumnado siempre ha sido un asunto problemático, actualmente parece que se torna más complejo porque significa valorar competencias tanto cognitivas como sociales (Moreno, 2009c), las cuales por su propia naturaleza escapan a una evaluación sustentada en técnicas e instrumentos burdos que no consiguen captar toda su riqueza y profundidad. Al respecto Barnett (1994: 171) menciona: “La evaluación de la calidad de la educación superior se encuentra en una etapa tan rudimentaria que no podemos estar seguros acerca del rigor de ningún método”.

El profesor de acuerdo con su biografía, formación, experiencia y condiciones del contexto en el que enseña, conforma una propuesta con la que afronta las tareas de evaluación que tiene que cumplir según su función docente. En este sentido, se puede afirmar que la evaluación es ad personam de cada enseñante con su grupo-clase, pero también es un asunto social, pues el modo en que se concibe y practica la evaluación se ve moldeado e influido por el contexto, las formas y tradiciones pedagógicas que el docente comparte con sus colegas (actuales y pasados) como colectivo y que conforman su identidad profesional. De ahí que si queremos cambiar la evaluación no podemos hacerlo atendiendo únicamente al profesor de manera individual sino que habrá que prestar atención al cambio necesario en la cultura profesional docente y la cultura escolar (Hargreaves, 1996; Bolívar, 1993).

En diversas instituciones de educación superior (IES) se observa una serie

de contradicciones y desajustes que propician que la evaluación en los hechos se convierta en un “Frankenstein”, toda vez que se adoptan conceptos, enfoques, metodologías y esquemas que corresponden a tradiciones disciplinarias distintas tanto de la enseñanza y el aprendizaje como de la evaluación. En este tenor, las prácticas de evaluación en el aula llegan a constituirse en un “cuerpo amorfo”, a partir de la unión de distintas partes, que termina por resultar nocivo e incluso en ciertos momentos puede atentar contra su propio creador/inventor. Todos conocemos el caso de algún profesor o profesora que tiene (o ha tenido) una relación conflictiva con sus alumnos a causa de los procedimientos empleados o los resultados de la evaluación.

En tal escenario, la evaluación lejos de constituirse en un medio para potenciar el aprendizaje, el desarrollo de los educandos y el perfeccionamiento de la enseñanza, fácilmente puede derivar en un obstáculo que opera contra sus principales protagonistas: el alumno y el profesor. Esta situación no deja de ser paradójica porque es a ellos a quienes esencialmente la evaluación debe servir, por supuesto, siempre que se le conciba en su carácter formativo y no como un mecanismo de control (Moreno, 2009a; Santos, 2007).

A continuación vamos a centrarnos en algunas contradicciones que surgen en la evaluación a nivel macro (sistema educativo), para después enfocarnos en los desajustes que se dan a nivel micro (aula de clases), de suerte que el profesorado universitario pueda contrastar su experiencia y extraer algunas categorías que sirvan como detonadores de un proceso de reflexión tendiente a mejorar sus prácticas de evaluación, pues “para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, es esencial desarrollar la calidad de las habilidades reflexivas de los profesores así como sus habilidades de liderazgo” (Nakazawa y Muir, 2009: 37).

Contradicciones del sistema evaluador

Discurso que enfatiza la evaluación formativa mientras que en la práctica se impone la evaluación sumativa. Son frecuentes las alusiones a la evaluación como una herramienta que procura el desarrollo pleno, armónico e integral del individuo, que toma en cuenta sus objetivos y sus metas, que considera tanto los procesos como los productos de su aprendizaje. Sin embargo, en los hechos este discurso se traiciona al otorgarle un peso desmedido a los exámenes nacionales de ingreso al bachillerato o a la universidad, de egreso de la licenciatura, los exámenes ordinarios y extraordinarios para aprobar las materias de la licenciatura, y los exámenes internacionales (por ejemplo, PISA). Esto es así porque “tal como están las cosas, es preciso tener buenas notas (o su equivalente cualitativo) para progresar en la carrera escolar y acceder a las orientaciones más deseadas. En principio, las notas están para evaluar las competencias reales... porque se consideran como una garantía de un nivel de conocimientos suficiente. En la práctica, es el resultado el que cuenta. Con dos efectos perversos muy conocidos: la preparación rápida y superficial para el examen y la fullería” (Perrenoud, 2008: 89).

La complejidad de la evaluación en manos de personal profano e improvisado. Las políticas de selección y contratación de profesores universitarios suelen ser demasiado laxas en cuanto a las condiciones y requisitos para ingresar a la academia. Se han incrementado las exigencias en cuanto al grado académico (maestría o doctorado) pero no respecto a la formación para la docencia. La mayoría de los docentes se incorpora a la enseñanza con algo más que *bona fide* y nobles intenciones. Cabría preguntarse si nos subiríamos a un avión que es conducido por alguien a quien le gusta mucho volar y siente afición por las alturas pero que no ha sido formado como piloto.

Este desprecio por la docencia como profesión revela la escasa valoración social que se le otorga, más allá de lo que la retórica al hilo enuncia acerca de que los profesores son la pieza clave para el desarrollo del currículum. Lo cierto es que, en general, las IES hacen muy poco para profesionalizar a sus docentes, lo que en definitiva puede tener consecuencias funestas en su faceta de evaluadores del aprendizaje.

Enviar mensajes contradictorios a los alumnos: se afirma que lo más importante es el aprendizaje no las calificaciones. Resulta difícil persuadir a los alumnos que deben esforzarse y trabajar arduamente para lograr aprendizajes significativos y competencias profesionales, que “deben estudiar para aprender no para pasar exámenes”, cuando una sociedad meritocrática como la nuestra promueve en las instituciones educativas una cultura escolar que otorga preeminencia a los reconocimientos, concursos de conocimiento¹, cuadros de honor, clasificaciones según las puntuaciones obtenidas en las pruebas. Este desajuste del sistema propicia que un profesor que exhorta a sus alumnos en términos de que lo más importante de su empeño debe estar orientado hacia su aprendizaje, parezca ante los ojos de sus pupilos cuando menos ingenuo.

Enviar mensajes cruzados a los docentes: se pide reconocimiento y respeto por la diversidad en el aula, al tiempo que se establece un formato y un tiempo para la evaluación. Muchos profesores universitarios viven su experiencia con la evaluación como una permanente contradicción, pues cómo ajustar el proceso de formación y de evaluación a la diversidad del alumnado (niveles de motivación, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, conocimientos previos, necesidades e intereses...) cuando la normativa institucional establece de manera rígida unos plazos en los que los alumnos deben demostrar –generalmente mediante la técnica del examen– que aprendieron los contenidos del programa educativo, como si el aprendizaje pudiera suscribirse a un periodo determinado de tiempo. El calendario de exámenes se convierte en una “camisa de fuerza” que constriñe las posibilidades de un aprendizaje profundo y relevante, que impide la creatividad tanto del docente como de los alumnos, con lo cual muchas veces lo único que se consigue es un aprendizaje mecánico y artificial.

¹ Por ejemplo, la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha convocado a las 16 IES, tanto públicas como privadas, más reconocidas a nivel nacional en la carrera de Derecho a un concurso de conocimientos que ha denominado: Desafío jurídico, el concurso se transmite por el canal judicial. Las autoridades de mi universidad se sienten muy orgullosas del desempeño de las 4 alumnas que nos representaron en dicho concurso porque en la primera fase lograron salir airoosas venciendo al equipo del ITESM Campus Monterrey, institución que había resultado ganadora de dicho concurso el año anterior.

Hurtar los resultados de la evaluación a sus beneficiarios naturales. Cuando la evaluación del aprendizaje se pone casi exclusivamente al servicio de procedimientos administrativos es de esperarse que sus resultados sirvan para elaborar informes o reportes para la rendición de cuentas (*accountability*), pero no para potenciar el aprendizaje y la enseñanza, esta es una forma en la que se hurtan los resultados de la evaluación a los principales protagonistas del proceso educativo, toda vez que ellos no se ven beneficiados de ésta.

¿Evaluación para la mejora o evaluación para el control? Otra inconsistencia de la evaluación del aprendizaje se presenta cuando se espera que sirva para el cambio positivo pero en realidad se emplea para el control de los individuos, sea del sistema hacia los profesores, sea de éstos hacia los alumnos. La evaluación, en este caso, abandona *in toto* su carácter formativo y puede ser vista como un inconveniente sin ningún efecto beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, solamente se cumple con las normas convencionales o las formalidades (Barrón y Díaz Barriga, 2008).

Establecer una relación causal entre evaluación y calidad. Se considera que si se evalúa, de forma casi automática se elevará la calidad de la educación, con esta creencia en mente de lo que se trata entonces es de evaluar mucho y así se tendrá garantizada la calidad del aprendizaje. Impera una visión empobrecida tanto de la evaluación (convertida en simple medición) como de la calidad (reducida a indicadores).²

Al respecto se menciona que: “En materia de educación superior, la calidad tiene que ser identificada con base en indicadores que permitan su reconocimiento... existen indicadores reconocidos a nivel internacional que permiten determinar la calidad de las carreras impartidas” (Periódico U2000).

Esta reducción de los conceptos de evaluación y de calidad ha permeado las políticas de todo el sistema educativo, lo que tiene en jaque a los académicos que están constantemente sometidos a esta dinámica esquizofrénica de evaluación.

Es cierto que los indicadores positivos cuantitativos³ han subido, lo que pareciera que, efectivamente, la situación ha mejorado sensiblemente. Pero “el movimiento de los indicadores solamente mostraría que el esfuerzo de las dos décadas anteriores ha llevado a establecer una mayor homogeneidad en el sistema y una nueva línea base de la cual partir, pero probablemente no ha logrado la prometida mejora de la calidad educativa en sí. Fundamentalmente

² Son interesantes los planteamientos de Barnett (1994: 172) acerca de la evaluación de la calidad: Nuestros métodos para evaluar la calidad surgen desde las creencias más profundas en cuanto a lo que se considera como calidad. Pero, y más importante, estas creencias sobre lo que se considera de calidad se derivan de los supuestos más fundamentales sobre la naturaleza ideal de la educación superior. Si creemos que la educación superior es en última instancia la redistribución de oportunidades en la vida, esa idea va a generar una visión particular de lo que se considera de calidad y esto, a su vez, nos lleva a utilizar algunas metodologías de evaluación y a que nos equipemos con ciertas mediciones del rendimiento antes que con otras. En consecuencia, diferentes lógicas fluirán si consideramos que la educación superior es esencialmente una cuestión de captar conjuntos específicos de ‘verdades’ acerca del mundo, o si sentimos que la educación superior consiste en proyectar un mayor relieve para esta economía tecnológica en el orden mundial.

³ Algunos indicadores de la educación superior que se elevaron durante este periodo fueron: la cobertura casi aumentó diez puntos porcentuales; la matrícula agregó 1.5 millones más de alumnos; las plazas de maestros casi se duplicaron; se instauraron los fondos competitivos; el tiempo de dedicación y el nivel de escolaridad del profesorado se incrementó notablemente; la eficiencia terminal mejoró ligeramente; un número creciente de programas de estudio ha sido acreditado; el número de libros, proyectos y artículos siguió en aumento. También los índices de reprobación y deserción han descendido lentamente (Canales, 2010: 23).

porque todavía no se ha dirigido a la enseñanza y el aprendizaje en sí mismos, sino a algunos factores que están relacionados” (Canales, 2010: 24).

Se pretende mejorar la evaluación sin cambiar las condiciones en las que el profesorado enseña. No basta con esperar que el profesorado mejore su evaluación mediante una formación ex profeso en este ámbito, se requiere –además de conocimiento, habilidades, disposiciones y actitudes deseables– crear condiciones en las IES para que los docentes puedan poner en práctica los nuevos aprendizajes adquiridos; ellos también requieren de estímulos para asumir riesgos y lidiar bien con la frustración que esto puede ocasionar. En definitiva, la evaluación cualitativa requiere tiempo para que los docentes puedan reflexionar y debatir juntos, esta simple condición es algo que en muchas universidades simplemente brilla por su ausencia. La colegialidad docente no puede darse en las condiciones actuales, los cuerpos académicos son un intento que muchas veces desemboca en una colegialidad artificial (Hargreaves, 1996; Moreno, 2006).

Las contradicciones del sistema influyen de forma significativa en las concepciones y prácticas evaluadoras de los docentes, propiciando desajustes que se cristalizan en el aula. A continuación se hace referencia a algunas de esas inconsistencias más comunes.

Desajustes del docente como evaluador

El alumno es sujeto de su aprendizaje pero no de su evaluación. Los nuevos modelos educativos y curriculares para la educación superior tienen un enfoque constructivista, se trata de modelos centrados en el paradigma del aprendizaje, razón por la cual se insiste en que el alumno es el responsable de su propia educación. Se apela a una participación activa y comprometida del educando en la construcción de su propio aprendizaje, hasta aquí todo va bien, sólo que la puesta en marcha del modelo se agrieta cuando, llegado el momento de la evaluación, el alumno –en las clases cotidianas sujeto– pasa a convertirse en objeto pasivo y receptivo de la evaluación. El protagonista es el profesor, quien diseña, implementa y valora los resultados. El alumno queda excluido de la evaluación, y por ende, de los beneficios que su participación en dicho proceso puede ofrecerle para su aprendizaje (Stiggins y DuFour, 2009).

Un discurso que introduce conceptos de evaluación alternativa pero dentro de un esquema de evaluación tradicional. Algunos docentes universitarios se han apropiado de un lenguaje innovador de la evaluación, producto de su asistencia a cursos de formación, conferencias o lecturas de libros referidos a la temática, de modo que incorporan en su discurso pedagógico términos tales como: aprendizaje significativo, evaluación auténtica, evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, rúbricas, portafolio de evidencias; e incluso algunos –los menos– se han atrevido a experimentar en el aula con algunas de estas modalidades de evaluación, sólo que al carecer de una formación pedagógica más amplia, terminan por asimilar a viejos esquemas las nuevas

propuestas de evaluación cualitativa, con lo que su sistema de evaluación acaba siendo un “híbrido” o un “Frankenstein”, así por ejemplo, tenemos profesores que emplean la evaluación continua o el portafolio de evidencias (que son técnicas de evaluación formativa alternativa) de forma convencional.

Confusión teórica. La ausencia o escasez de formación docente propicia que las concepciones y creencias de los profesores, que son las que en buena medida orientarán sus prácticas de enseñanza y de evaluación, resulten ambiguas. Esto se traduce en acciones eclécticas e inconsistentes, al no existir claridad respecto a las coordenadas teóricas en las que se mueve el docente como evaluador es difícil justificar la toma de decisiones o explicar determinadas actuaciones en el aula.

El empleo de distintas perspectivas teóricas de evaluación como: a) evaluación centrada en los objetivos; b) evaluación del mérito; c) evaluación orientada a la toma de decisiones; d) evaluación como sinónimo de medida; e) como un tipo de investigación; f) evaluación para la mejora; g) para detectar responsabilidades; h) para ejercer la autoridad (Nevo, 1997); o bien, la adopción de propuestas de evaluación que se adscriben a corrientes psicológicas como el conductismo, cognitivismo, constructivismo, se puede traducir en actividades contradictorias de las que el docente, en general, ni siquiera es consciente.

Sostener que la evaluación es una fuente de motivación para todos los alumnos. Esta creencia que muchos docentes defienden no es del todo cierta, porque si bien es verdad que la evaluación puede motivar a “algunos” estudiantes, el error estriba cuando se generaliza y se afirma que puede servir para incentivar a todos. Los alumnos que han pasado por experiencias previas de fracaso escolar es difícil que puedan encontrar en la evaluación una fuente de inspiración para redoblar sus esfuerzos y es predecible que ante exigencias por alcanzar estándares de rendimiento cada vez más altos, ellos sean presa del desencanto y la desesperanza (Stiggins, 1999).

Un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto que se cierra al momento de la evaluación. Algunos profesores muestran apertura en sus enfoques de enseñanza al incorporar estrategias y metodologías (aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, enseñanza basada en problemas, técnicas de grupo) que propician la participación del alumnado; crean un clima en el aula distendido en el que la comunicación fluye y donde se promueve la interacción; pero el encanto se pierde y el desajuste surge cuando se implementa un enfoque cerrado de evaluación. Se prima el empleo de pruebas escritas y el docente otrora guía-facilitador-motivador pasa a convertirse en vigilante-celador-espía, celoso guardián de la tradición. Como si de un trastorno psicológico se tratara, el docente gentil sufre un desdoblamiento de personalidad el día del examen y se convierte en el ogro que infunde temor al grupo (Moreno, 2009b).

El empleo de pruebas escritas responde a la necesidad de contar con evidencias palpables y objetivas (exámenes, trabajos, ensayos...) para cualquier inconformidad del alumno que amerite una explicación posterior. Se trata del problema de la credibilidad de la evaluación.

La evaluación como un asunto técnico antes que ético-moral. Este es un punto sensible que buena parte de la literatura sobre el tema soslaya o descuida, sobre todo aquellos que consideran que la evaluación es un asunto meramente técnico en el que el rigor científico y metodológico tiene que ser lo más importante. El lenguaje está plagado por una jerga técnica: media, moda, desviación estándar; promedio, muestreo, percentiles, cuartiles; objetividad, validez y confiabilidad de los instrumentos empleados; neutralidad del evaluador... Se trata de un lenguaje que sólo pueden descifrar los especialistas en medición. Hay un halo de misterio en torno a los resultados de la evaluación.

Nosotros sostenemos que no se trata de hacer bien las evaluaciones desde un punto de vista técnico sino de preguntarse el por qué de la evaluación, al servicio de quién está la evaluación que practicamos, cuáles son los valores que estamos defendiendo y promoviendo. No olvidemos que “la evaluación puede ser objetiva pero injusta”. La evaluación tiene dos dimensiones: la técnica y la ético-moral siendo más importante la segunda que la primera (House, 1994).

No reconocer el peso de la evaluación informal en los resultados de la evaluación formal. La evaluación informal es un concepto empleado desde hace tiempo por Perrenoud (1996), este autor menciona que el término informal no significa que se trate de una evaluación de segunda o de menor importancia, al contrario, este tipo de evaluación es tanto o más importante que la evaluación formal toda vez que está constituida por los juicios de valor y las jerarquías de excelencia que el profesorado construye y a partir de las cuales valora las actuaciones y el rendimiento de los alumnos. En ese sentido, la evaluación informal condiciona fuertemente los resultados de la evaluación formal.

Hacer de la coevaluación y la autoevaluación una trampa para el alumno. Estas modalidades de evaluación encierran grandes beneficios para el aprendizaje del alumnado pero también pueden representar un riesgo para la tranquilidad del profesor y la estabilidad del grupo cuando son implementadas por personas novatas o carentes de habilidades sociales, que desconocen cómo llevar a buen puerto los procesos que se pueden desencadenar en los alumnos, especialmente en aquellos grupos que han estado habituados a una evaluación controladora.

Este tipo de prácticas participativas de evaluación requiere ex ante que el docente esté dispuesto a ceder al grupo parte de su poder como evaluador, que asuma una actitud abierta y sincera con sus alumnos, que cumpla lo que promete y que esté dispuesto a llevar esto hasta sus últimas consecuencias aunque el resultado final pueda no ser el esperado. Al respecto, Álvarez (2001) afirma que autoevaluación que no conlleva autocalificación es un fraude para el alumno y que el docente debe ser capaz de aceptar esta condición desde el principio. En definitiva, se trata de procesos complejos que requieren un cambio de mentalidad y mirar con nuevos ojos a la evaluación.

Recomendaciones

En las páginas anteriores hemos pasado revista a algunas de las incongruencias más frecuentes en la enseñanza superior en torno al tema de la evaluación del aprendizaje, ahora ha llegado el momento de transitar de la crítica a la propuesta, seguramente el lector estará preguntándose: pero ¿cómo puedo mejorar mis evaluaciones en el aula?, a continuación plantearemos algunas sugerencias al respecto, en el entendido que deben tomarse sólo como ejes orientadores:

- La formación teórica y conceptual en el campo de la evaluación educativa, y particularmente del aprendizaje, resulta de vital orden. Esto no necesariamente remite a una formación escolarizada mediante cursos formales, se puede acceder a ella a través de diversas vías. Será necesario un componente de formación práctica que puede incluir modalidades como la autoevaluación y la evaluación de pares, de modo que el profesorado pueda desarrollar *in situ* competencias para la evaluación, para esto requerirá el asesoramiento y la guía de profesionales en el campo. Esperar que desde el principio el profesorado por sí solo pueda adquirir estas capacidades es una idea poco fundamentada.
- Reconocer que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos complejos, por tanto, las respuestas simplificadoras en la evaluación –por ejemplo, con el empleo de una sola técnica o instrumento– pueden valorar los logros de aprendizaje– no tienen cabida. La frase: “El aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad”, sintetiza muy bien esta idea.
- Aprender, desaprender y reaprender de la evaluación. La actualización es necesaria porque la evaluación es un campo que evoluciona con nuevas y sugerentes propuestas teórico-metodológicas. Será preciso reemplazar o desechar algunos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que fueron útiles en otro momento pero que ahora pueden resultar caducas e incluso contraproducentes, dadas las características de las nuevas generaciones de alumnos y las expectativas que la sociedad contemporánea tiene de los enseñantes. Esta renuncia no es una tarea sencilla, es un proceso que puede resultar doloroso pero sin duda necesario. Y reaprender un nuevo corpus de conocimiento para poder innovar, el concepto de educación permanente o “aprendizaje a lo largo de la vida” (*lifelong learning*) en este escenario se torna esencial.
- Incluir al alumnado en el proceso de evaluación. Una enseñanza para la comprensión que promueve aprendizajes relevantes exige una evaluación formativa y ésta no puede darse sin la participación activa del evaluado. Implicar al educando en el proceso es comprometerlo con la evaluación y hacerlo responsable de su formación, pero esto tiene que hacerse gradualmente toda vez que la mayoría de los alumnos no ha desarrollado capacidades ni actitudes favorables para valorar con objetividad su propio trabajo y el de sus compañeros. La adquisición de esta competencia requiere tiempo y una buena dosis de paciencia.
- Introducir cambios en la cultura escolar de modo que la evaluación convencional cuyas funciones esenciales son: la fiscalización o el control, la selección

y la clasificación de los alumnos, entre otras, ceda su trono a una *evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje* donde las funciones pedagógicas: formativa, retroalimentadora, orientadora y motivadora, ocupen un lugar central en el proceso educativo.

- Distinguir las funciones administrativas de la evaluación, que buscan la rendición de cuentas mediante la acreditación, de las funciones pedagógicas que buscan promover el aprendizaje de los educandos.
- Entender que la evaluación no es un asunto meramente técnico sino que tiene una dimensión ético-moral que el docente como evaluador no puede ignorar. No es verdad que el fin justifica los medios, el docente tiene que preguntarse si los medios empleados son éticos y lícitos.
- Las IES deben generar, apoyar y mantener en el tiempo condiciones para que los profesores puedan innovar su sistema de evaluación. Si nos tomamos con seriedad los nuevos modelos curriculares actualmente en boga, mucho más flexibles, centrados en el aprendizaje y con una orientación hacia el desarrollo de competencias profesionales, el escenario resulta inmejorable para renovar, o mejor aún, cambiar las vetustas y anquilosadas prácticas evaluadoras que todavía perviven en buena parte de la enseñanza superior del país.

Reflexiones finales

Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es menester mejorar la evaluación, toda vez que ésta, por la relevancia que tiene, trastoca de forma importante los demás elementos del currículum. Dada la supremacía que la evaluación ha alcanzado en los últimos tiempos, resulta difícil imaginar que algo se pueda mover en otra dirección dejando la evaluación intacta (Leathwood, 2005).

Para renovar la evaluación es preciso empezar por reconocer que lo que hemos estado haciendo no ha sido adecuado o al menos que se puede perfeccionar. Tras dos décadas de experimentación con la evaluación, es necesario instaurar un auténtico sistema nacional de evaluación ya que la mejora de la educación no es evidente.

La evaluación del aprendizaje no es una cuestión baladí. Para hacer funcionar la maquinaria de evaluación se trabaja, se toman múltiples decisiones, se negocia. Finalmente todo eso deja al docente pocos recursos para pensar en renovar su enseñanza, en lanzarse a experiencias didácticas, en transformar sus métodos o su estilo de gestión de la clase. Este obstáculo es tan simple como importante: la evaluación absorbe con frecuencia *la mejor parte* de la energía e ingeniosidad de los alumnos y los docentes, lo que no deja gran cosa para innovar.

La primera exigencia de la verdadera revolución en evaluación consiste en volver la espalda resueltamente al mito del doctor Frankenstein, es decir, a la evaluación como fabricación, como un proceso consistente en embutir un conjunto de saberes inertes, desconectados, irrelevantes en la mente de los educandos (Santos, 2008).

Por las razones expuestas es urgente que las autoridades educativas, los responsables de los programas de formación docente y los propios profesores actúen de forma decisiva y comprometida con el cambio, de modo que el actual “Frankenstein evaluador” se transforme en un “cuerpo sano y en forma”. Por el bienestar de nuestros alumnos tenemos el compromiso ético de mirar a la evaluación con nuevos ojos.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Barrón, C. y Díaz Barriga, A. (2008). “Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior”, en Díaz Barriga, A. (Coord.), Barrón, C. y Díaz Barriga, F. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ISSUE-UNAM, pp. 129-163.
- Barnett, R. (1994). “Power, Enlightenment and Quality Evaluation”, en *European Journal of Education*, Vol. 29, (2), pp.165-179.
- Bolívar, A. (1993). “Culturas profesionales en la enseñanza”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 219, Barcelona, pp. 68-72.
- Broadfoot, P. (2000). Preface, in A. Filer (Ed.) *Assessment: social practice and social product*, London, Routledge Falmer, ix-xii.
- Canales, A. (2010). “Evaluación: dos décadas de experimentación”, en *Educación 2001*, núm. 176, enero, pp. 20-24.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid. Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, España, Octaedro.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata.
- Leathwood, C. (2005). “Assessment policy and practice in higher education: purpose, standards and equity”, en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, Num. 3, June 2005, pp. 307-324.
- Moreno, T. (2009a). “La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, CO-MIE, Vol. XIV, núm. 41, abril-junio, México, pp.563-591.
- Moreno, T. (2009b). “La enseñanza universitaria: una tarea compleja”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXVIII (3), núm. 131, Julio-Septiembre, México, pp.115-138.
- Moreno, T. (2009c). “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”, en *Perfiles Educativos*, ISSUE-UNAM, núm. 124, abril-junio.
- Moreno, T. (2006). “La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad”, en *Perfiles Educativos*, CESU-UNAM, Vol. XXVIII, núm. 112, pp. 98-130.
- Nakazawa, K. y Muir, H. (2009). “Implementing Change in Assessment Practice through Participatory Action Research: Trial through Distributive Leadership Model”, en *The International Journal of the Humanities*, Vol. 6, (10), pp.37-44.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao, Mensajero.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas, Buenos Aires, Colihue.
- Santos, M. A. (2007). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*, Buenos Aires, Bonum.
- Santos, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*, Barcelona, España, Graó.
- Stiggins, R. y DuFour, R. (2009). “Maximizing the power of formative assessment”, en *Phi Delta Kappan*, May, 640-644.
- Stiggins, R. (1999). “Assessment, student confidence, and school success”, en *Phi Delta Kappan*, November, 191-198.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2003). *It's About Learning (and It's About Time) What's in it for schools?* uk, Routledge.
- U2000 Crónica de la Educación Superior en México. Entrevista a Javier de la Garza, Coordinador General de los CIEES y director general del COPAES.
<http://u2000.com.mx/670/67oprima.html> [Consulta jul. 2010].