

# Reflexiones en torno a la evaluación educativa en la enseñanza de las ciencias económicas



*Anibal Loguzzo\**

## 1. Resumen

La evaluación educativa proporciona información vinculada con el nivel de avance de los estudiantes y el grado de alcance de los objetivos propuestos en el proceso educativo. Esta información es de suma importancia, tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente, ya que ofrece a los primeros información sobre su desempeño y a los segundos, información sobre la evolución del proceso de enseñanza y de aprendizaje en general.

A su vez, dada las características de nuestros sistemas educativos, para los estudiantes la evaluación educativa constituye también un factor determinante de su condición de aprobación / desaprobación de las asignaturas y, por ende, de la continuidad de sus estudios.

El presente artículo aborda el fenómeno de la evaluación educativa en la enseñanza de las ciencias económicas a partir de indagar en torno a la conformación de representaciones simbólicas a lo largo de la propia trayectoria educativa de los estudiantes.

**Palabras clave:** evaluación educativa; enseñanza de las ciencias económicas; educación universitaria.

\* Licenciado en Administración (FCE, UBA) con especializaciones en Desarrollo Humano, Economía Social y Desarrollo Local, y Docencia Universitaria. Profesor de Dirección Estratégica (UNPAZ) y de Administración (UNAJ).

## 2. La evaluación educativa y la enseñanza

La evaluación educativa ofrece información en torno a la evolución del proceso educativo, permitiendo verificar el grado de avance del proceso de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que permite verificar el nivel de alcance de los objetivos propuestos.

En este sentido, la evaluación educativa puede resultar sumamente significativa tanto para docentes como para estudiantes, en virtud de que la información proporcionada permite a los estudiantes analizar su grado de avance en el proceso de aprendizaje y constituye un factor determinante de su condición de aprobación y, en el caso de los docentes, les permite conocer el nivel de alcance de los objetivos propuestos. En este sentido, la evaluación se constituye como una instancia vital dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario reconocer que la evaluación educativa constituye un proceso complejo susceptible de asumir diferentes modalidades, del mismo modo que, según como se aplique, esta puede responder a diferentes finalidades.

La finalidad a la que se subordina una evaluación educativa deriva del conjunto de creencias del docente responsable de administrarla en torno al rol que cumple la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A su vez, a partir de sus diferentes experiencias en instancias de evaluación, los estudiantes van conformando sus propias creencias y expectativas en torno a la función de las evaluaciones educativas, como también en torno a los roles de los actores que intervienen en el proceso de evaluación.

En este sentido, es posible reconocer en el docente un rol determinante en la evaluación educativa, en función de que ellos son los responsables del diseño y la aplicación de las evaluaciones y, a partir de las diversas experiencias de aplicación en su trayectoria educativa, los estudiantes van conformando un conjunto de representaciones simbólicas vinculadas con la función y los propósitos de dicha evaluación, generando a partir de estos procesos de refuerzo y/o cuestionamiento de las prácticas docentes.

En este contexto, a través de un proceso dialéctico se va conformando una cultura institucional en torno a la evaluación educativa, la cual es posible indagar a partir del conjunto de representaciones simbólicas de docentes y estudiantes, cuyo contenido y dinámica reproduce el conjunto de prácticas áulicas singulares de los que son parte.

En esta línea de pensamiento, dada la centralidad de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el presente trabajo se propone contribuir a la reflexión crítica sobre la evaluación educativa, a través de la indagación de las prácticas y modalidades que asume y de las representaciones de los estudiantes en torno a esta.

Con este objetivo, a lo largo del año 2016, se llevó adelante una investigación de carácter mixto en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

La primera fase de la investigación implicó la realización de una encuesta con preguntas cerradas de opciones múltiples a cien estudiantes que habían sido evaluados en su trayectoria universitaria en más de diez cursos diferentes. La muestra estuvo comprendida por estudiantes de la licenciatura en Administración en un 90% y el 10% restante por estudiantes de la carrera de Contador Público.

La segunda fase de la investigación estuvo comprendida por diez entrevistas en profundidad, con el objeto de ahondar en algunos aspectos de los resultados arrojados por la encuesta; en esta fase, la muestra respetó las mismas proporciones de estudiantes según carrera que había tenido la etapa previa.

### **3. Las representaciones de los estudiantes frente a la evaluación educativa**

Una primera inquietud que se reflejaba en las consignas de las encuestas realizadas a los estudiantes y sobre la cual luego se profundizó en la segunda etapa de investigación, estaba vinculada con los formatos de evaluación que los docentes les suministraban.

Este punto reveló que hay una fuerte preponderancia de los formatos tradicionales de evaluación por sobre otros formatos alternativos, como portafolios, bitácoras o evaluaciones domiciliarias. La evaluación es comprendida, así, como un sinónimo de examen escrito, en donde se solicita al estudiante que responda un determinado número de consignas conceptuales o ejercicios, según la naturaleza de los contenidos de la asignatura. De este modo, la administración de las evaluaciones se realiza de manera desconectada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que son consideradas como finalidades en sí mismas al calificar solamente los resultados de estas y no los procesos de los cuales son parte.

Un entrevistado graficó la situación afirmando que “en la mayoría de las materias no hace falta ni siquiera entender para aprobar... si tenés un poco de memoria es suficiente... te sacás un 8 (ocho), un 9 (nueve)”.

En esta misma línea de pensamiento, otro de los entrevistados relató una experiencia que vivió mientras cursaba la asignatura Comercialización:

el profesor nos dio cuatro preguntas que estaban referidas a clasificaciones de una cosa, a un conjunto de variables vinculadas con la logística... cosas así... no me acuerdo qué preguntaban concretamente... y antes de comenzar a responderlas nos dice: “pero no expliquen nada, solo pónganme los nombres”... Un compañero le preguntó: “¿Cómo? ¿No le explico cada cosa?” Y el docente responde: “no, no... solo pónganme los nombres las cosas, no me las expliquen... los nombres solamente”.

De esta manera, a partir de la muestra podemos reconocer que en las evaluaciones educativas suministradas habitualmente no se estimula la capacidad reflexiva de los estudiantes, sino que se privilegia la capacidad memorística o técnica en la resolución de las consignas.

En este contexto, la evaluación educativa se convierte en una instancia meramente burocrática para la rúbrica de una nota que cumplimente las exigencias del aparato administrativo, en lugar de estar al servicio del proceso educativo brindando información indispensable para los participantes y contribuir a la mejora en la calidad de los aprendizajes.

Según los relatos de los entrevistados, las evaluaciones alternativas no solo han sido aplicadas a una menor cantidad de estudiantes, sino que la frecuencia de aplicación de formatos distintos a la evaluación tradicional es sumamente escasa; ninguno de los entrevistados logró recordar más de cuatro cursos en los que se aplique una evaluación que ellos perciban como diferente a la evaluación tradicional.

Sin embargo, el hallazgo más significativo no ha sido la baja frecuencia de las modalidades de evaluación alternativas, sino la marca que han dejado en los estudiantes y la valoración que los estudiantes les han dado. La valoración de los entrevistados sobre estas iniciativas de evaluación ha sido sumamente positiva y poseen un recuerdo muy nítido de los formatos que han adoptado y de los contenidos de las evaluaciones.

Por otro lado, en este punto es necesario hacer referencia a la ambivalencia en las posiciones de los estudiantes frente a las iniciativas de evaluación alternativa. Si bien estas últimas son valoradas positivamente por ellos, a la vez, en varios momentos de la entrevista han manifestado una preferencia explícita en evitarlas –si está dentro de sus posibilidades–, en función de que, por un lado, exigen una mayor carga de trabajo y, por el otro, presentan una mayor incertidumbre para ellos en relación a los criterios de evaluación que pueden aplicar los docentes en la corrección de las mismas.

#### **4. La retroalimentación en la evaluación educativa**

Pensar la evaluación en un sentido formativo, integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, exige necesariamente una reflexión en torno a su capacidad de retroalimentación, ya que esta actuaría como un elemento regulador del sistema identificando los desvíos y posibilitando la aplicación de acciones correctivas al proceso por parte del docente; estimulando, así, la reflexión sobre los resultados y fortaleciendo los aprendizajes de los estudiantes.

Sin embargo, en la investigación realizada, los resultados distan mucho de darle a la retroalimentación la centralidad que merece al entender la evaluación en un sentido formativo, reafirmando categóricamente la noción de la evaluación como una instancia desarticulada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si observamos los datos arrojados por la encuesta suministrada, el 85% de los encuestados manifiesta que es baja la frecuencia de visualización de las evaluaciones que han llevado adelante, siendo casi el 90% de estos los que manifiestan que es escasa o nula la visualización de los exámenes y el 56,4% de ellos que es nula.

A la vez, las entrevistas en profundidad ratificaron estos resultados, reiterándose los relatos en torno a las devoluciones de las evaluaciones. Un entrevistado lo resumió de la siguiente manera: “rendís el exa-

men, ponés lo que sabés, y luego... a veces bastante tiempo después... te dan la nota”. Y al solicitarle a los entrevistados que expliquen cómo era la situación de entrega de notas, mencionaban unánimemente algo similar a lo expresado por uno de ellos “vienen un día, se paran detrás del escritorio, sacan una lista y comienzan: ‘Aguirre, tanto... Fernández, tanto... Pérez, tanto...’ y así”.

En este sentido, podemos reafirmar lo mencionado precedentemente en torno a la prevalencia de evaluaciones tradicionales, en relación a la retroalimentación de los resultados que adquiere un lugar nulo o secundario.

Frente a esta situación, se procuró indagar en torno al rol del estudiante frente a este tipo de retroalimentación. Los estudiantes manifestaron en un 90 % su conocimiento del derecho a la visualización de los exámenes, solo en el 56 % de los casos han solicitado alguna vez el examen y, en base a las entrevistas en profundidad, podemos afirmar que la mayor parte de ellos solo lo han hecho en una única oportunidad.

Entre los encuestados que han solicitado visualizar el examen, un 68% afirma que el principal motivo de esta decisión es conocer los errores cometidos, pero al indagar en torno a este punto en las entrevistas se observó que el interés principal en la verificación de los errores está vinculada a los criterios de evaluación de cada docente, que, según manifiestan los entrevistados, no son claros y explícitos.

En este sentido, se observa que los estudiantes tienen interés en visibilizar los resultados de la evaluación con el objeto de generar un sistema de retroalimentación personal, pero que no está vinculado con la identificación de los saberes en los que demostraron dificultades de aprendizaje, sino con el desarrollo de estrategias para la resolución de futuras instancias de evaluación con un mismo profesor.

En palabras de uno de los entrevistados:

cada uno tiene sus formas y al responder un parcial tenés que ir adaptándolas a lo que quiere el profesor... a alguno le gusta que guitarrees más, otros que seas conciso y que le contestes cortito y al pie... si guitarreas con uno que la quiere cortita y al pie estás al horno... Tenés que saber esas cosas para aprobar la materia.

La cita previa también proporciona elementos para reflexionar en torno a la centralidad que posee la evaluación en el proceso de aprendizaje en las representaciones de los estudiantes; la afirmación: “tenés que saber esas cosas para aprobar la materia” implica que el estudiante le otorga centralidad a la evaluación, en función de que el resultado de ella determina la condición de aprobado o desaprobado.

En este contexto, frente a criterios de evaluación que no son claros ni explícitos el estudiante se interesa en la visualización de los resultados del examen procurando el desarrollo de estrategias para mejorar su performance y aprobar la asignatura, quedando relegado el interés por profundizar o fortalecer los aprendizajes.

Esta interpretación se refuerza al indagar sobre las causas por las cuales no se solicita la visualización de los exámenes, entre las que un 40% de los entrevistados manifestó que las principales causas son: la falta de interés en identificar los errores, la consideración de que el docente no iba a modificar su nota o que la visualización del examen no les aportaba nada.

Sumado a ello, en los casos en que los estudiantes han tenido oportunidad de visualizar su examen, estos consideraron que las correcciones en sus exámenes son generales sin dar precisiones de los errores en un 44 %, que no es posible precisar los errores del examen en un 14% y que no se comprenden las correcciones realizadas en un 8 %, sumando estas tres alternativas el 66 % de los casos. En este sentido, podemos reconocer en los casos en que se ofrece la visualización del examen, la presencia recurrente de fallas en la comunicación del docente al momento de la devolución de los exámenes, lo que no permite claridad en la retroalimentación de los errores e impide que cumplan una función formativa.

Coherentemente con los resultados mencionados en los párrafos precedentes, al indagar en torno a las percepciones sobre la función pedagógica de las evaluaciones, el 39% de los estudiantes consideraron que pocas veces, o que nunca, las evaluaciones educativas han contribuido a mejorar sus aprendizajes y un 30% de ellos consideraron que solo a veces han contribuido en ese sentido.

Por otro lado, las entrevistas en profundidad muestran otro aspecto significativo en este punto, ya que los estudiantes que consideraron que las evaluaciones han contribuido a mejorar sus aprendizajes no lo hacen en referencia a la clarificación y/o fortalecimiento de sus saberes, sino que principalmente lo hacen desde una perspectiva de sus intereses y necesidades vinculadas con la promoción de una materia; es decir, esta consideración vinculada con el aporte a los procesos de aprendizaje deriva del interés por generar estrategias con el objeto de aprobar las asignaturas.

## **5. Docencia, evaluación y poder**

Otra dimensión significativa que ha sido recurrente en las entrevistas en profundidad, y que permite leer desde otra perspectiva los resultados de las encuestas, es la vinculada con la percepción de los estudiantes en torno a las asimetrías de poder entre docentes y estudiantes y las relaciones entre el saber docente y el poder.

En este sentido, en los relatos de los estudiantes han aparecido recurrentemente elementos vinculados con esa asimetría entre docentes y estudiantes, así como también sobre cómo el saber docente y la facultad de calificar al estudiante promueven un conjunto de representaciones vinculadas con la imposibilidad de cuestionar dicho saber especializado y en torno a la capacidad sancionatoria con la que puede ser administrada la calificación en la evaluación educativa.

Se observa, al respecto, que la asimetría de poder y las representaciones simbólicas que los estudiantes conforman frente a esta y la potencial facultad sancionatoria que los docentes pueden administrar a través de la calificación de la evaluación, refuerza y consolida el sentido de las evaluaciones tradicionales y su permanencia a través del tiempo.

Un estudiante ilustró de la siguiente manera la cuestión en el marco de la entrevista: “¿para qué vas a pedir mirar el examen?, uno más o menos sabe lo que hizo”. Frente a la repregunta “¿pero, a veces no te genera dudas la nota? ¿No sucede que creés que te fue bien y luego la nota es menor a la que pensabas o que creés que tu examen merece una nota superior y que hay algún error en la corrección?”, el estudiante contestó: “sí, pero ¿para qué lo vas a ver si la nota ya está?, si pedís revisión no te la van a cambiar, ya está... y después encima corrés el riesgo que te agarre bronca y cagaste, no aprobás más”.

A partir del relato, se observa cómo la posición del docente, ya sea esta real o como componente de la estructura de mitos que circulan por el universo cultural de la organización, contribuye negativamente a la posibilidad de concebir la evaluación desde una perspectiva pedagógica, como una instancia formativa, en lugar de una instancia de supervisión y control desarticulada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## 6. A modo de cierre

En base a los resultados arrojados por la investigación, podemos reconocer como principales hallazgos, la existencia de una fuerte preponderancia de la evaluación tradicional por sobre otras modalidades de evaluación que la subordinen a una finalidad pedagógica.

En este sentido, se observa que, a partir de su trayectoria educativa, los estudiantes han construido un conjunto de representaciones simbólicas vinculadas con las evaluaciones, a partir de las cuales las evaluaciones se conciben como una instancia que cumple principalmente las funciones de medir y controlar.

En esta línea de pensamiento, la relevancia y centralidad que los estudiantes otorgan a la evaluación educativa se debe a su capacidad de determinar su condición de aprobación y/o desaprobación de la asignatura y no a su capacidad formativa. Esta situación explica la baja percepción que los estudiantes tienen en relación a las funciones pedagógicas que reviste la evaluación.

Frente a este panorama, los estudiantes despliegan estrategias diversas con el objeto principal de aprobar los exámenes y no de fortalecer y/o consolidar sus conocimientos, situación que refuerza y consolida la evaluación educativa tradicional.

En el transcurso del tiempo se ha ido conformando y reproduciendo una cultura organizacional dentro de la cual se observan representaciones simbólicas compartidas por docentes y estudiantes en torno a las funciones de la evaluación educativa y las finalidades que esta persigue, siendo posible identificar ideas, creencias, mitos, historias, ritos y rituales que tienden a reproducir esta cultura organizacional.

En este contexto, los estudiantes desarrollan y despliegan estrategias centradas en la resolución efectiva de exámenes relegando el aprendizaje a la condición de aprobación/desaprobación de la asignatura, a la vez que los docentes subordinan en gran medida sus prácticas docentes a lo evaluable en los exámenes. Así, se promueve una dinámica que se retroalimenta a sí misma, en la cual los docentes enseñan

para que los estudiantes aprueben las evaluaciones y los estudiantes estudian no para fortalecer sus aprendizajes sino para la mera aprobación de una evaluación.

Sin embargo, es necesario destacar que, si bien se observan escasas iniciativas innovadoras en materia de evaluación educativa, son sumamente significativas las huellas que estas han dejado en los estudiantes. Estos han valorado muy positivamente estas iniciativas y poseen un recuerdo muy nítido sobre sus características y contenidos; aunque, más allá de esta valoración positiva, existe una tensión entre la carga de trabajo que estas exigen y el interés por aprobar la asignatura.

## Bibliografía

- Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Madrid: Muralla.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *La evaluación de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- (1988). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laila.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552.
- Moreno Olmos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41).
- Rodríguez, G., Gómez, J. y Gil, J. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandi, C. (coord.) (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apunte de buenas prácticas*. España: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/evaluacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20ESuperior%20UV.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 39-59.
- Solé, I y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé (eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Von Glaserfeld, E. (1990). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick y otros, *La realidad inventada* (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa.