

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Cuaderno de Pedagogía Universitaria



Publicación Semestral • Año 1 - Número 2

Julio - Diciembre 2004

Contenido

1. Editorial	1
<hr/>	
2. Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria	
<hr/>	
2.1. Evaluación y calidad de la educación en la enseñanza universitaria	3
2.2. La evaluación de los aprendizajes	8
<hr/>	
3. Ecos desde las Facultades	
<hr/>	
3.1. Evaluación en la carrera de Medicina	13
3.2. Evaluación de los aprendizajes en Ciencias Básicas	19
3.3. Estrategias e instrumentos de evaluación más usados por docentes en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	22
<hr/>	
4. Pasos y Huellas	
<hr/>	
4.1. Entrevista al Profesor Miniño	25
<hr/>	
5. Notas Bibliográficas	
<hr/>	
5.1. Resumen del libro "Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques"	29

Créditos

Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra con el auspicio del Programa de Superación del Profesorado.

Los artículos de *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* son indizados en la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) a través del Centro de Documentación e Investigación Educativa (CEDIE), de la Biblioteca Central de la PUCMM.

Año I Número 2

Julio – Diciembre 2004

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,
© 2004

Directora General

Ana Margarita Haché de Yúnén

Director Ejecutivo

Eduardo Rafael Báez Jorge

Consejo Editorial

Carmen Pérez Valerio

Rosario Olivo de Regalado

Luz Eneida Rodríguez

Diseño de tapa

Marta de Olloqui

Diagramación

General Graphics estudio de diseño

Impresión

Impresora Editora Teófilo, S. A.

Edición de la

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Campus Principal, Santiago

Edificio Padre Arroyo, Primera Planta

Autopista Duarte Km. 1 ½, Santiago,

República Dominicana

Teléfono: 580-1962. Extensiones: 315 y 316.

<http://www.pucmmsti.edu.do/psp>

E-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do

Los artículos no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de Cuaderno de Pedagogía Universitaria. Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión del Consejo Editorial.

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es un espacio abierto que pretende, retomando la escritura como instancia formativa, colaborar con la formación permanente de los docentes universitarios en las áreas de educación y pedagogía, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

I. Editorial

Resulta difícil pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin la presencia de la evaluación. En efecto, esta parte de nuestra actividad docente se convierte en imprescindible para el fortalecimiento de la estructura curricular y del proyecto formativo que la institución universitaria desarrolla.

Son múltiples las repercusiones de la evaluación sobre los actores educativos. Permite al profesor/a reajustar su práctica y mejorar la calidad de su docencia. Además, esta mediación incide fuertemente sobre la moral y la autoestima de los estudiantes y sobre su motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, siempre serán más visibles sus repercusiones académico-administrativas (si se aprueba o no; si se obtiene el título o no) o las económicas (el tener que volver a matricularse; el pagar nuevamente la inscripción).

A pesar de los grandes aportes de la evaluación al proceso formativo, son muchas y bastante diversas las posturas que adoptan los profesores frente a ella. Algunos renunciarían con gusto a esta tarea mientras que para otros resulta inconcebible la enseñanza universitaria sin evaluaciones.

Las percepciones del estudiantado universitario son tan variadas como las de sus profesores/as. Según investigaciones realizadas, muchos estudiantes opinan que sus profesores raramente emplean la evaluación para ayudarlos a superar las dificultades en el aprendizaje o para incorporar reajustes al proceso de enseñanza seguido hasta ese momento. Ellos también consideran que sus docentes no toman en consideración las condiciones en que se ha desarrollado

el proceso enseñanza-aprendizaje, ni los recursos disponibles, ni tampoco el esfuerzo realizado. De esta manera, los profesores centran sus valoraciones en los resultados objetivos de las pruebas, haciendo desaparecer a la persona y tomando en consideración sólo el producto.

Para Miguel Zabalza, es este el gran drama de la evaluación habitual: ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Así, la evaluación sólo repercute en el/la estudiante, pero aporta poco a la mejora de los procesos de enseñanza.

Es precisamente esta problemática la que nos motiva a abordar en este segundo número la temática de la evaluación de los aprendizajes. Contamos con la colaboración de destacados especialistas como Amarilis Pérez de Zapata y Leo Valeirón. La profesora Pérez de Zapata reflexiona sobre la importancia de la evaluación de los estudiantes para el logro de la calidad de la educación superior. Su ensayo pretende despertar nuestra conciencia sobre la importancia de esta mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resalta también las diferencias entre evaluar y medir y la necesidad de la evaluación para el seguimiento. Por su parte, Valeirón nos recuerda que las prácticas de evaluación suponen una concepción de las personas y de la manera cómo ellas aprenden. Este investigador considera que los docentes deben dominar bien los instrumentos de evaluación que utilizan al mismo tiempo de que debieran conocer y aplicar formas innovadoras de valorar los aprendizajes de sus estudiantes. Termina afirmando que no se debe evaluar



aquello que no ha sido trabajado en el aula, además de priorizar la retroalimentación como vía para que los estudiantes aprendan de sus errores.

En este número, los *ecos desde las facultades* resuenan en Medicina y Ciencias Básicas con las contribuciones de María José Fernández, Félix Contreras y Joel Zapata. Los dos primeros realizan un diagnóstico de las estrategias e instrumentos usados en el Departamento de Medicina. Para llevarlo a cabo, responden a las preguntas: ¿para qué evaluar?, ¿a quién evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿con qué evaluar? De su parte, Joel Zapata comparte sus experiencias como profesor de Matemática, aportando valiosas recomendaciones sobre el proceso de evaluación, en general, y sobre los exámenes, en particular.

Asimismo es interesante conocer el estudio sobre las estrategias y los instrumentos de evaluación usados por un grupo de docentes de la Universidad, realizado por Eduardo Baéz, director ejecutivo de este Cuaderno y profesor del Departamento de Humanidades. Sus resultados presentan un desafío que como profesionales reflexivos debemos asumir.

En esta segunda entrega, el Cuaderno rinde homenaje al trabajo tesonero y luminoso del profesor Ricardo Miniño; sus *pasos* se confunden con la historia formativa de esta Universidad; *su huella* trasciende el tiempo y su mera presencia. La entrevista que nos ha concedido nos adentra en sus vivencias y valores personales y académicos.

Para finalizar esta edición, Roberto Rodríguez resume el libro "Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques". El profesor Rodríguez nos descubre la estructura textual de este valioso material bibliográfico para guiarnos a través de las ideas-fuerza que lo sustentan.

Cabe destacar que en cada uno de los artículos de este Cuaderno se visualiza la evaluación como elemento clave para el mejoramiento de los procesos de enseñanza e indispensable a la hora de incidir significativamente en la calidad de los aprendizajes. En este sentido, insisten en que la evaluación debe atravesar todo el proceso educativo y sus resultados deben servir de insumos para el mejoramiento de la docencia. Por eso, claman por una revisión constante de las prácticas de evaluación en la institución universitaria y nos ponen de relieve una cuestión vital: "La evaluación debiera apoyar el aprendizaje, no socavarlo".

Esperamos que esta perspectiva de reflexión sobre la evaluación permita la discusión abierta con la participación de todos: editores, autores y lectores.



2. Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria

2.1 Evaluación y calidad de la educación en la enseñanza universitaria

Por: Amarilis Perez de Zapata¹

Resumen

Este artículo pretende llamar la atención del lector sobre la importancia de la evaluación de los estudiantes para el logro de la calidad de la Educación Superior. Presenta la evaluación de los estudiantes como una preocupación no solo en nuestra Universidad sino en el ámbito internacional. De esta manera, se irá creando entre todos una cultura de la evaluación que redunde en beneficio de una mejor docencia y una educación superior de calidad.

“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso.”
(Cardinet, 1996^a, pág. 5, citado por J. Gimeno Sacristán, 1998, p. 337).

Como sabemos, y así lo expresan los estudiosos de la materia, la evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Si la conceptualizamos como “práctica”, queremos decir que estamos ante una

actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones de la institución escolar y su realización está condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales. Además, incide en los otros aspectos envueltos en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc.

Por otro lado, los planteamientos y preocupación actual por los asuntos educativos van generalmente dirigidos al logro de una educación de calidad. Mojarro (1999, p.12) afirma que “el interés actual por el análisis y sistematización de propuestas de calidad no debe generar confusión en el mundo educativo, porque la calidad ha sido siempre el referente de la actividad profesional de tantos docentes que en las aulas han elaborado la compleja y evolucionada sociedad europea comunitaria”.

Vale también decir que se da una estrecha relación entre educación de calidad y evaluación. En este sentido, está de acuerdo López Mojarro (1999, p. 12) en que “las incursiones en el territorio de la calidad tienen un cómplice inevitable y valioso: **la evaluación.**”

¹ Maestría en Educación. Profesora Titular del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. azapata@pucmmsti.edu.do



Es el par conceptual y procedimental que tantas veces es mimetizado bajo una falsa identidad.

Evaluación y calidad comparten inquietudes, procesos y decisiones, pero son cuerpos diferentes que no deben confundirse, precisamente, en beneficio de la intención de mejora. Diferentes en su identidad y funciones, pero colaboradores en la tarea. Calidad es aspiración, búsqueda, objetivo, referente. Evaluación es conocimiento, datos, certeza, fiabilidad.

La calidad es privilegio de una evaluación sistemática, reflexiva, sencilla y experimentada. Ir a la calidad a través de la evaluación implica un modelo riguroso de calidad desde una evaluación con rigor.

Todo esto nos obliga a un análisis de las funciones de la evaluación educativa como un medio de sensibilizar a los profesores, en un aspecto de su desempeño docente que si bien todos reconocen su importancia, no todos están dispuestos a introducir los cambios que amerita esta práctica en su quehacer profesional.

El énfasis actual en la evaluación, característico en el ámbito general de la educación, se manifiesta con mucha fuerza en el sector universitario. Sin embargo, esa preocupación no se ha manifestado tanto por mejorar las prácticas (técnicas, métodos, pertinencia, procesos) de evaluación del rendimiento de los estudiantes, como por otros aspectos de la institución universitaria. Podemos decir que las mejoras en este enfoque, tan importante del proceso educativo y de tanto impacto en la calidad de la educación que ofrecemos, no han sido tan significativas como en otros componentes del mismo.

En efecto, en la última década, la preocupación por la evaluación universitaria (profesores, instituciones, programas de postgrado, fundamentalmente) constituye un

rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados. Respecto a este asunto afirman de la Orden y otros (1997) que:

...En España, la evaluación del profesorado universitario (calidad de la docencia y productividad científica) es una práctica generalizada; y la tendencia a converger con las corrientes europeas y americanas en su preocupación por la calidad de la educación universitaria se refleja nítidamente en la multiplicación de congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema y en las publicaciones pertinentes (Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, 1991; Mora, 1991; de Miguel, Mora y Rodríguez (Eds.), 1991; Actas del Congreso Internacional de Universidades, 1992; Actas del Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, 1996.)

La necesidad de evaluación de las (y en las) instituciones universitarias parece obvia. La educación es una actividad propositiva, intencional y, en consecuencia, la determinación de si se logran, y en qué grado, las metas (en el micro enfoque del aula o el macro de la institución) es un elemento constitutivo de la propia acción. No sería razonable desentenderse de los efectos que justifican la actividad.

En los últimos años hemos sido testigos de la gran importancia que se está dando a la educación de calidad en el desarrollo de los pueblos. Grandes eventos a nivel internacional han clamado por la unión de esfuerzos para dar oportunidades reales a los individuos para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Las "necesidades básicas de aprendizaje abarcan un conjunto de elementos formativos "necesarios para que los seres humanos puedan subsistir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, tomar decisiones



fundamentales y seguir aprendiendo para toda la vida”(Conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, 1990) (Letelier, 2002, p. 8)

Por tanto, se presenta la educación como la manera más idónea para ayudar a superar de forma sostenida la pobreza. Así en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el nivel superior, se ha sido muy creativo en aplicar estrategias en este sentido.

Parte de la misión de la educación es expandir y generar nuevas necesidades de aprendizaje a lo largo del propio proceso educativo. Esto es particularmente importante en el marco de la “sociedad del conocimiento” que requiere del aprendizaje permanente como clave para el desarrollo personal y social. Esto implica descubrir, adquirir, desarrollar, movilizar competencias; las mismas que incluyen conocimientos, habilidades, talentos, sabiduría, experiencia práctica, valores y actitudes (Letelier, 2002).

Como vemos, en la educación actual se da énfasis al desarrollo de competencias. Este concepto integra tanto aspectos cognoscitivos y habilidades, como también elementos éticos y pensamiento crítico requerido para enfrentar la realidad. Cada competencia es entendida como la integración de tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser). Estos aspectos se comportan como aprendizajes integradores que se desarrollan a través de un constante ejercicio individual y colectivo. La adquisición de competencias complejas abarca, al menos, tres componentes: información, conocimiento y habilidades.

En las instituciones de educación superior de nuestro país se ha avanzado mucho en la oferta de oportunidades para la formación así como en la modernización de los procesos y metodologías para lograr la excelencia académica, que no es otra cosa que lograr el grado

máximo de calidad. Se nota una mejora cualitativa en el uso de las tecnologías y recursos para el aprendizaje y en algunas experiencias exitosas de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia. También algunas prácticas de trabajo colaborativo. No podemos afirmar lo mismo en cuanto a cambios comparables en cuanto a objetivos, estrategias y otras prácticas de evaluación en la enseñanza universitaria.

Los cambios de paradigmas en una formación de calidad de los futuros profesionales han de llevarnos necesariamente a la aplicación de nuevos paradigmas en la evaluación.

Todo esto requiere de nuevos enfoques y concepciones de evaluación relacionadas con sus propósitos: diagnóstico, formativo y sumativo, expresados en instrumentos y técnicas de evaluación escritas, exposiciones, disertaciones, demostraciones, portafolios, investigaciones, mapas conceptuales, ensayos, pruebas objetivas y de ejecución, técnicas para la evaluación de prácticas y de trabajos creativos, técnicas de evaluación de trabajo colaborativo en redes, etc.

Algunas críticas que se hacen a las prácticas de evaluación actual van enfocadas tanto a las técnicas utilizadas como a los fines con los que se usan y se aplican.

Creo que se da una mala interpretación de lo que es evaluación. En primer lugar, que no se concibe la evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje. En segundo lugar, y esto en realidad es una consecuencia de la primera razón, se debe a las imágenes mentales que manejamos profesores, estudiantes y padres de familia. Cuando hablamos de evaluación, muchos de los profesores universitarios asociamos evaluación con examen; y cuando hablamos de examen, inmediatamente lo relacionamos con nota como si la única razón de la evaluación, como si su esencia misma, fuese asignar



calificaciones a los estudiantes (González Z., 2002).

De acuerdo con González Z. (2002), existen dos conceptos que se manejan como diferentes en los países anglosajones: "Assessment" y "Evaluation". El primer término consiste en el proceso de obtener continuamente información a partir de fuentes muy variadas como por ejemplo "quices" o pruebas cortas, talleres, trabajos para realizar en casa, proyectos, presentaciones, observación directa de los desempeños de los estudiantes. Estos son pedacitos de información que cuando se ponen juntos, cuando se miran en su totalidad, permiten reflejar lo más exactamente posible qué tan bien va alcanzando el estudiante las expectativas que, en términos curriculares, se han establecido para una determinada asignatura. Parte importante del "assessment", que podríamos llamar nosotros "la evaluación para el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes", consiste en que el profesor va comunicando en forma apropiada y oportuna los resultados a los estudiantes. "Evaluation", por otro lado, se refiere al proceso de juzgar la calidad del trabajo del estudiante contra criterios establecidos y asignar algún valor que representa la calidad. El énfasis se hace en juzgar y en comunicar el juicio a otros y no en proporcionar al estudiante información de retorno oportuna. Bajo el término genérico de evaluación yo incluyo ambas actividades: el "assessment" y la "evaluation". En términos de aprendizaje, que es al final de cuentas lo que importa, le doy mayor importancia al acompañamiento continuo del proceso de aprendizaje del estudiante.

El sistema educativo en general y el nivel superior en particular están plagados de momentos o de episodios de evaluación para juzgar la calidad y entregar la información a otros. Sin embargo, es muy poco lo que se hace en términos de evaluación para el seguimiento. Esto está surtiendo un efecto negativo hacia la evaluación, por parte de

profesores y estudiantes. Creo que no hay conflicto si se tienen muy claros, conceptualmente, los diferentes propósitos de la evaluación. Si la evaluación para el seguimiento se realiza juiciosamente, se cumple el propósito primario. Esta información, junto con evaluaciones hechas para juzgar la calidad y proporcionar una nota, tomadas en conjunto, permitirá al profesor certificar ante la institución en qué grado las expectativas planteadas para la asignatura son cumplidas por los estudiantes.

En la institución universitaria es de vital importancia que se revisen constantemente las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en la formación de los futuros profesionales. En todos los escenarios donde se discuten los parámetros y componentes de la evaluación de la calidad institucional, aparece con un peso significativo el aspecto sistema de evaluación de los estudiantes, tanto en la normativa de la institución como en la práctica o desempeño del docente.

Un ejemplo patente de esta preocupación es lo manifestado en diferentes documentos y eventos que ha realizado la Unión Europea los cuales están relacionados con la creación del **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**, con el objetivo de "hacer los sistemas de enseñanza superior más compatibles y comparables para favorecer la movilidad en el entorno europeo y la competitividad a escala internacional" (Euridice, 2000). Se agrega que el EEES "va a tener una incidencia específica en el proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje." En este proceso, son múltiples los elementos que pueden ser objeto de evaluación. Se afirma que se van "a centrar en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este es un terreno en el que, según destaca el informe la estructura de la universidad sigue siendo muy resistente al cambio (Euridice, 2000, p.154). Se sostiene que en el nuevo enfoque metodológico, una de las metas a conseguir es que los estudiantes lleguen a responsabilizarse



de su propio aprendizaje, lo que implica la capacidad de evaluar su propio trabajo. Otro documento preparado por el Centro de Formación del Profesorado, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en el marco de la creación del EEES, es el titulado "Hacia un modelo integrado para la evaluación del aprendizaje".

Si la universidad tiene como objetivo formar un profesional competente para su desenvolvimiento en la vida profesional de una manera adecuada, asimismo debe ofrecer las oportunidades de aprendizaje adecuadas para ello y evaluar esas competencias de manera que los resultados reflejen, de manera inequívoca, el logro de los propósitos.

Por último, deseo aclarar que el objetivo de este primer artículo sobre evaluación en esta Institución no ha sido ofrecer a los profesores técnicas apropiadas para hacer una mejor evaluación (aunque se citan varias en algunos párrafos) sino más bien despertar, de alguna manera, la conciencia de la importancia de esta mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De darse la oportunidad podríamos, luego, ser más específica sobre la temática.

Referencias Bibliográficas

Orden, A. de la, Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J.M. y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm (08/2004)

Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación (2004). Documento de apoyo para la adaptación de experiencias piloto al Espacio Europeo de Educación Superior. <http://www.universia.es>. (7/06/04).

Letelier, M.E. (2002). La evaluación de aprendizajes en el contexto de los Programas Flexibles de Nivelación de Estudios. Ministerio de Educación, Chile.

López M., M. (1999) A la Calidad por la Evaluación. Edit. Praxis, Barcelona, España.

Gimeno S., J. y Pérez G., A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, España.

González Z., H. (2002). La evaluación parte fundamental e integral del proceso de aprendizaje. Eduteka. <http://www.eudeka.org>. (17/10/04)



2.2 La evaluación de los aprendizajes

Leo Valeirón¹

Resumen

La evaluación educativa tiene por finalidad permitirnos conocer el grado y calidad con que hemos alcanzado los propósitos educativos. Estos buscan promover en los estudiantes el desarrollo de capacidades y destrezas que les permitan responder con eficacia y efectividad las demandas del entorno y la sociedad. Tanto en los procesos educativos como en la evaluación hay un conjunto de supuestos, explícitos o no, sobre las personas y la manera cómo estas aprenden. Hacer congruentes la actividad educativa y evaluativa con estos supuestos es importante. La evaluación debe atravesar todo el proceso educativo, desde el principio hasta el final. Los maestros hacen un uso continuo de las evaluaciones de ensayo y las llamadas pruebas objetivas. Conocerlas bien para su uso es importante, como también conocer otras formas de evaluación.

Introducción

La Educación tiene como propósito principal transmitir a las nuevas generaciones, el bagaje socio-cultural acumulado por la Humanidad a través de experiencias que permitan al estudiante apropiarse de los logros anteriores y tomar el relevo en su construcción (Díaz-Aguado, 1997).

El desarrollo de las teorías, los instrumentos de observación, incluso de la tecnología, han

ido permitiendo que preguntas que parecían contestadas con exactitud hoy, sin embargo, encuentren nuevas respuestas. Por décadas, los maestros, y así aún está en los libros de textos, creían que la materia tenía solo tres estados: sólido, líquido y gaseoso. Hoy se sabe que no son tres sino siete los estados de la materia. Además de los mencionados, también están el plasma, los condensados Bose-Einstein (descubiertos en el 1995) y el condensado fermiónico, una forma de la materia recién descubierta en la NASA.

Los sistemas educativos, a través de procesos más o menos estructurados, tratan de colocar a las nuevas generaciones en el preciso momento del desarrollo del conocimiento. Estas aspiraciones se organizan en diferentes niveles, a partir de los cuales se definen habilidades y competencias que se esperan desarrollar a lo largo de los períodos educativos y la formación profesional.

La Educación debe ser comprendida en ese sentido, como un proceso de cambio que protagonizan los sujetos en un medio socio-cultural determinado. Este cambio, desde un enfoque más cualitativo, hace referencia a las transformaciones que deben experimentar los sujetos en un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas a medida que progresan en su educación.

¹ Psicólogo (UASD) y maestro. Maestría en Psicología Social Comunitaria (UASD). Maestría en Administración y Planificación de la Educación (PUCMM). Doctorado en Liderazgo Educativo (NOVA Southeastern University, solo pendiente de aprobación de la disertación aplicada). Director de la Carrera de Psicología del INTEC. Director General de Evaluación de la SEE. Representante Nacional del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE (OREAL/UNESCO, Santiago de Chile). Coordinador Nacional del Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa. leovaleiron@hotmail.com



Lo que identifica este cambio como educativo es la intencionalidad de las experiencias que se realiza en un proceso de enseñanza y aprendizaje que supone un proceso de interacción de las personas que entran en comunicación en los diversos contextos o escenarios educativos. (Rivas, 1997). Es decir, la relación dialógica maestro-alumnos.

La educación concretiza sus actuaciones en la presentación, comprensión y dominio de un conjunto de contenidos y destrezas curriculares. Además, estos están cultural y científicamente organizados alrededor de un currículo que posibilita e incentiva la acción educativa.

A juicio de Mayer (1992), este cambio hace referencia a una especie de constructivismo psicológico, que implica poner en acción los procesos cognitivos de captación, adquisición, organización y estructuración de conocimientos y destrezas, para elaborar un nuevo constructo mental con significado.

En este sentido, la escuela y/o la universidad, actúan como mediadora de estos cambios. A fin de alcanzar una adecuada construcción de conocimientos y destrezas, se requiere la intervención simultánea e intencional de la actividad de ambos actores: el aprendiz y el profesor, al mismo tiempo que la selección de los contenidos curriculares apropiados.

Los resultados del proceso de aprendizaje se manifiestan en los llamados productos educativos, que suelen ser cuantificados en dos vertientes:

- En el dominio de los contenidos
- Y en el ejercicio de las capacidades (o procesos cognitivos) desarrolladas.

De ahí la importancia de contar con maestros y profesores bien formados, actualizados, críticos, motivados, con visión de futuro, emprendedores, forjadores de actitudes y valores. Ellos tienen la responsabilidad de gestionar los procesos de aprendizaje en sus estudiantes: niños, jóvenes e incluso adultos. Su misión es la de incentivar la llama de la curiosidad que todo ser humano tiene dentro. A este respecto Vigotsky (1987, 99) decía que... “la educación comprendida correctamente y desde el punto de vista científico no significa, en general, la inculcación artificial y externa de ideales, sentimientos y estados de ánimo, ajenos a los niños. La educación correcta consiste en despertar en el niño lo que hay en él, ayudarlo a desarrollarse y encaminar ese desarrollo en determinado sentido”.²

Ahora bien, el proceso educativo no cierra adecuadamente su círculo, si no está acompañado de la evaluación, que permita contrastar las intenciones con los resultados y los procesos mismos que posibilitan dichos resultados.

Evaluar es valorar en qué medida lo que se espera alcanzar, plasmado en los propósitos, ha podido ser logrado; con qué calidad y en qué sentido se ha hecho. La evaluación se constituye, entonces, en un proceso de búsqueda de evidencias que permitan apreciar la calidad de la experiencia educativa. Es preciso conocer qué están aprendiendo los

2 VIGOTSKY, L. (1987,99). Imaginación y creación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. Habana, Cuba. Segunda edición.



estudiantes; qué de lo propuesto inicialmente se está alcanzando; en qué sentido y con qué calidad se están desarrollando los alumnos. Estas y otras preguntas son el núcleo principal de la evaluación y se constituyen en la razón principal del acto evaluativo.

Presunciones fundamentales:

Toda acción educativa parte de un conjunto de presunciones, explícitas o no, sobre los seres humanos y la manera cómo estos aprenden. La evaluación es una acción educativa de mucha importancia.

Partimos de la creencia de que los seres humanos son seres activos, dotados de una conciencia que les permite enfrentar la realidad, comprenderla y actuar creativamente sobre ella. Esta conciencia, desde un punto de vista fenomenológico, es una estructura de significados que proporciona un sentido al comportamiento humano. Al mismo tiempo, los seres humanos también están dotados de unos procesos y comportamientos inteligentes, asumidos como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”.³ Con su capacidad de conciencia y simbolización, y de un accionar inteligente y con sentido, los seres humanos modifican su entorno transformándose a sí mismos. Hacemos referencia a la praxis transformadora que organiza al ser humano en un proceso personal y social continuo de acción – reflexión – acción.

Por otro lado, al ser humano debemos entenderlo, además, como un ser total que es al mismo tiempo físico, biológico, emocional, psíquico, espiritual, social e histórico. Un ser que, como totalidad, vive inmerso en el mundo y la naturaleza, siendo al mismo tiempo sujeto y parte de ese mundo y esa naturaleza. Asumiendo una perspectiva crítica respecto a cómo organizamos en nuestros sistemas educativos los procesos de aprendizaje. Morín plantea que “es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano”⁴. Es decir, que aunque la intencionalidad no fuera esa, la manera como organizamos nuestras currículas parte de un ser humano atomizado y desintegrado, negando de esta manera el principio de totalidad del ser humano que decimos asumir en nuestros principios.

De la misma manera, se parte de otra presunción y es que los seres humanos son portadores de saberes, que se construyen a partir de la propia experiencia y de cómo éstas son vivenciadas e incorporadas internamente y utilizadas en las experiencias posteriores. Partir de esta presunción y organizar el trabajo del aula, en función de ella, es que puede hacer del proceso educativo, un aprendizaje significativo.

La pregunta clara es, ¿cómo hacer de la evaluación un instrumento de enseñanza y valoración de los aprendizajes?

3 GARDNER, H. (1995). “*Inteligencias Múltiples*”. La teoría en la práctica. Piados Transiciones. Ediciones Piados Ibérica, S.A. Barcelona. P. 33.

4 MORIN, E. (1999). “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”. UNESCO. Francia.



La evaluación educativa:

Ya hemos dicho que evaluar es valorar; es decir, hacer un juicio de valor acerca de cuánto o en qué medida hemos podido alcanzar los propósitos elaborados en un plan de acción previamente establecido. También la respuesta a cómo estos resultados han sido alcanzado y con qué calidad.

Hay dos funciones de la evaluación educativa que debemos hacer mención en este momento: la función de organización sobre bases científicas para tomar decisiones educativas objetivas, justas y equitativas y la función de retroalimentación del proceso de aprendizaje. Mientras la primera función hace referencia a la calidad de los procedimientos empleados para su determinación; la segunda, a la razón principal y última de la evaluación. Ambas funciones deben ser tomadas muy en cuenta para asegurar que la evaluación tenga un efecto positivo en los procesos educativos.

Por otra parte, una buena evaluación educativa debe ofrecer también información acerca de la calidad de los aprendizajes. Esto es, una valoración del proceso de aprendizaje, de los progresos logrados por los propios estudiantes, de las estrategias utilizadas, del papel concreto del profesor en dicho proceso y del ambiente de aprendizaje dentro del contexto educativo en cada situación.

Sin ánimo de ser reduccionistas, hablaremos de tres tipos de aprendizajes, según el objeto:

- Aprendizajes de conocimientos, los cuales se caracterizan por medio de hechos, conceptos, principios y procedimientos y en el cual se desarrollan operaciones mentales como recordar y comprender. En este tipo de aprendizaje, la memoria juega un papel importante.
- Aprendizajes de destrezas, las cuales hacen referencia a una acción o desempeño de naturaleza mental (capacidad de pensar de manera lógica y/o analítica) o también observable (la solución de problemas).
- Aprendizajes de habilidades, como la aplicación de los conocimientos y destrezas para la solución de situaciones complejas; pueden estar entre ellas la lectura, la redacción o incluso también la solución de problemas.

Con la finalidad de cumplir tales propósitos, la evaluación educativa debe situar sus actividades de estimación o medición en tres momentos del proceso de aprendizaje:

- Al inicio del mismo (evaluación inicial).
- Durante el proceso de aprendizaje (evaluación continua).
- Al término del proceso (evaluación final o sumativa).

El primer momento permitiría situar el inicio del proceso, conocer desde dónde se parte. Funciona como una línea base, sin que ello suponga de ninguna manera que todos los estudiantes se encuentran colocados en esa misma línea. En la realidad sucede todo lo contrario, pues cada sujeto está colocado en



un punto diferente en el proceso de consecución de los propósitos. Es la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. En el segundo momento, se procura conocer cómo y cuánto aprenden los estudiantes y cuáles son las estrategias que permiten dar cuenta de la calidad con que se aprende. Finalmente, en el tercer momento, se busca conocer los resultados finales del proceso de aprendizaje. Este resultado puede ponerse en evidencia en una multiplicidad de situaciones que van desde una evaluación escrita o examen, hasta la manifestación de comportamientos que expresen los propósitos pretendidos en la vida real.

Generalmente, el maestro en el aula suele emplear el logro de los estudiantes en una evaluación escrita o examen como criterio para medir el impacto de dicho proceso. Con una calificación se pretende expresar el nivel de dominio alcanzado. Ejemplos de estas técnicas de evaluación son las pruebas de ensayo, que pueden ser abiertas (cuando al estudiante se le pide que exprese opiniones sobre un tema determinado o que simplemente se le dice que desarrolle el tema tal o cual). También pueden ser de ensayo con restricción y este tipo de preguntas delimita de manera más precisa lo que se pretende. En este caso, se pregunta sobre las causas o consecuencias de un fenómeno o situación o simplemente se pide que el estudiante describa un proceso determinado. En este tipo de pruebas se busca evaluar la capacidad de síntesis, pensamiento lógico, fluidez, etc. Otro tipo de pruebas son las llamadas pruebas objetivas, entre las que están las de falso o verdadero, apareamiento, opción múltiple, entre otras. Ellas permiten cubrir

una mayor cantidad de temas, son más fáciles de corregir y hay un mayor control del error en la corrección.

Por su uso generalizado deben ser consideradas con mayor cuidado, lo que debería llevarnos a una segunda parte de este trabajo.

En resumen:

La evaluación debe ser entendida como parte integral del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Debe ser pensada y desarrollada desde la gestión del maestro en el aula. Nunca debe ser parte del contenido de la evaluación, aquello que no haya sido trabajado en el aula. Por otra parte, la evaluación debe permitir que el estudiante aprenda tanto de sus errores como de sus propios aciertos. En esto, la retroalimentación continua de los resultados de la evaluación en el aula, no solo debe ser conocida ligeramente por los estudiantes, sino entendida en lo que para ellos puede significar, tanto como manifestación de un aprendizaje esperado como no esperado.



3. Ecos desde las Facultades

3.1 Evaluación en la Carrera de Medicina

Dr. Félix Contreras Mejuto¹ y
Dra. María José Fernández²

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso enseñanza-aprendizaje por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias de diverso signo que tiene para él mismo, los estudiantes, el sistema educativo en el que está integrado y la sociedad, en general. En la evaluación se desatan y confluyen los intereses, no siempre convergentes y no siempre con las mismas motivaciones, de todos los implicados como actores en su resultado: estudiantes, profesores, administración educativa y la sociedad, en general, que al final se beneficiará o se perjudicará con la calidad del “producto” formado en la Universidad.

Alrededor de la evaluación educativa podemos encontrar en mayor o menor medida una serie de “fraudes” como son³:

1. La **inconsistencia científica** de los datos que proporciona la evaluación tanto en lo que respecta a la validez (que se compruebe lo que se desea comprobar y no otra cosa) como a la fiabilidad, ya que el margen de error es demasiado alto en la mayoría de los casos.
2. El **fraude social** se produce por la escasa relevancia de la información que el sistema educativo devuelve a la sociedad sobre la trayectoria seguida por los estudiantes.

3. El **fraude pedagógico** se lleva a efecto cuando se ignoran aspectos importantes de la formación humana, se evalúan exclusivamente los contenidos y se fijan pautas de dependencia, de rechazo, etc.
4. El **fraude jurídico** se produce desde el momento que estudiantes menos capaces desplazan a otros verdaderamente mejores.
5. El **fraude profesional** se manifiesta en sentimientos de frustración de los docentes los cuales, después del esfuerzo que supone la corrección de multitud de ejercicios, quedan con la sensación de que su esfuerzo ha servido para poco.

Actualmente, en la carrera de Medicina de la PUCMM, se puede encontrar en el proceso de evaluación algunos síntomas de “enfermedad” que se manifiestan, entre otras cosas, porque en ocasiones se utilizan instrumentos y procesos inadecuados, se evalúa en forma parcial principalmente la vertiente negativa, descontextualizadamente; centrándose en los alumnos, solo de manera muy limitada a los profesores y escasamente al proceso en sí. Así mismo, se evalúan los conocimientos, no se es eficaz en la codificación y la comunicación de los resultados; se evalúa a destiempo. En fin, no se hace autoevaluación ni metaevaluación.

1 Licenciado en Medicina y Cirugía por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Especialista en Patología y PhD en Biología Celular por la Universidad de Navarra, Pamplona, España. Profesor de Patología en la Facultad de Ciencias de la Salud, PUCMM. labpatfc@tricom.net
2 Doctora en Medicina por la Universidad Central del Este. Especialista en Patología por la PUCMM. Profesora de Patología en la Facultad de Ciencias de la Salud, PUCMM. majfr@hotmail.com
3 Fernández (1994). Citado en Mayor y cols. Enseñanza y Aprendizaje en la educación superior. Cap. 7, pag 162, 2003. Ed. Octaedro-EUB (España).



En parte, el problema viene dado por la frecuente confusión entre lo que es evaluación y lo que es calificación. La evaluación constituye una actividad básicamente valorativa e investigadora en la cual se intenta comprobar que se han alcanzado los objetivos pretendidos y en qué grado ella debe afectar, por tanto, a la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula o fuera de ella, y referirse a todos los elementos que intervienen: estudiante, profesor, objetivos, contenidos, métodos, etc. Debe ser, por consiguiente, un elemento facilitador del cambio educativo y del desarrollo profesional del docente.

La calificación es el juicio de valor que merece cada estudiante y que se expresa con números, letras o expresiones. No todo lo evaluable es calificable puesto que, cuando la evaluación se reduce a la calificación, suele centrarse casi exclusivamente en aquellos aspectos más fácilmente cuantificables de las manifestaciones del estudiante.

La evaluación no puede ser entendida como un apéndice del proceso enseñanza-aprendizaje sino como un elemento integrado y planificado desde el inicio. Ella ha de cumplir una serie de condiciones por lo cual debe ser:

- **Útil:** ha de servir para identificar y examinar aspectos positivos y negativos del proceso enseñanza-aprendizaje.
- **Factible:** implica utilizar procedimientos que no presenten dificultades y que la hagan inviables.
- **Ética:** supone estar basada en compromisos explícitos y de protección de derechos.
- **Exacta:** debe describir con claridad el objeto de la evaluación en su evolución y en su contexto.

- **Congruente:** tiene que estar con los objetivos marcados y los procesos de enseñanza seguidos.
- **Programada:** preparada o pensada previa y adecuadamente.

¿Para qué evaluar?

La evaluación debe servir para mejorar la calidad de la enseñanza y para fundamentar las decisiones relativas al aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Tampoco hay que olvidar la función informativa y controladora de la evaluación. Esta doble función va a marcar el tipo de evaluación según el elemento en que se enfatice, el momento en el que se decida llevarla a cabo y los aspectos en que se centre.

En el contexto de la carrera de Medicina de la PUCMM, extrapolable en muchos aspectos a las carreras de Medicina de otras universidades, se pueden señalar varias razones para evaluar: *seleccionar* quién puede entrar en la Facultad de Medicina e *informar* a los estudiantes y a los profesores el desarrollo del proceso educativo y *controlar o certificar* que el nivel de conocimientos y habilidades de los graduados cumple las expectativas de la sociedad para no caer en el fraude social de titular como médicos a personas no preparadas para desarrollar la función que de ellos se espera.

En todo caso, la selección debería estar basada exclusivamente en capacidades y méritos sin influencias espurias de índole económica o social. Lamentablemente, en el ámbito dominicano el nivel socioeconómico es determinante en el nivel de educación y un sistema de selección estricto imposibilitaría el acceso a la universidad a un porcentaje altísimo de estratos de población de nivel económico bajo o incluso medio. En aras de facilitar el acceso a la Universidad de estos estratos de población se utiliza una prueba de bajo nivel que evalúa conocimientos bastante elementales



en matemáticas, ciencias sociales, biología y lenguaje. Siendo una prueba obligatoria de acceso, no ubica al alumno con respecto a la Universidad. Evalúa el desempeño global de los alumnos antes de iniciar el curso pero no los divide en subgrupos y no tiene “numeros clausus” para cada carrera basados en las capacidades de cada Facultad. El porcentaje de estudiantes que no pasa este filtro es pequeño y los índices requeridos para entrar en Medicina son muy bajos. En el compromiso entre accesibilidad y calidad, el “fiel de la balanza” está completamente del lado de la accesibilidad.

Todos los estudiantes aceptados, con la excepción de extranjeros que hayan aprobado la premédica, tomarán el curso puente o ciclo básico, prerrequisito para comenzar la carrera de Medicina.

No se tiene en cuenta que los estudiantes han tenido una *prueba nacional* previa en la que, siendo de carácter obligatorio para acceder a cualquier Universidad, sus resultados se emiten en ocasiones cuando ya el estudiante ha sido aceptado; incluso, es posible que si la calificación en la prueba nacional es insuficiente, el alumno en curso, contradictoriamente, tenga que abandonar la carrera.

De aquí surgen de nuevo varias preguntas: ¿Todos necesitan realmente el ciclo básico? ¿Debería haber distintos ciclos básicos?, ¿Debería haber alguna evaluación selectiva propia de cada Facultad al final del curso?

Teóricamente, cada etapa ciclo o curso debe proveer los conocimientos y habilidades necesarios para pasar al siguiente. Pero lo que ha venido ocurriendo es que se considera al ciclo básico como el punto determinante para que los alumnos sean un grupo homogéneo y todos los estudiantes adquieran los mismos conocimientos o habilidades básicos para pasar a la carrera. Por lo tanto, se dedica el mismo tiempo a los que lo necesitan y a los que probablemente no lo necesitan.

El ciclo básico, que está cada vez más hipertrofiado, tiene como objetivo paliar las lagunas de los estudiantes menos aventajados. Su función no es selectiva sino que es poder llevar a todos los estudiantes a unos objetivos y a los dominios que estos implican, en detrimento de los alumnos mejor preparados que ya han alcanzado dichos objetivos y que en la práctica pierden un año y medio en esta preparatoria.

¿A quién evaluar?

En el sistema educativo actual, se evalúa básicamente al estudiante y muy poco al profesor. No obstante, se debería evaluar además a la Institución (Departamento, Facultad y Universidad) y al propio proceso educativo. La función del *Programa de Superación del Profesorado* (PSP) en la evaluación del profesor, en su más amplio sentido es crucial para el propio desarrollo profesional y personal del docente y esencial para la evaluación del proceso educativo. El proceso de evaluación debería llevar aparejado de manera inherente un proceso de formación continuada y de selección en función de capacidades y conocimientos. En la actualidad este aspecto, aunque limitado, está en franco desarrollo gracias a la labor del PSP.

La evaluación de la Institución se limita a la certificación externa que se hace desde Puerto Rico para permitir que estudiantes de esa nacionalidad estudien en la Facultad de Medicina de la Madre y Maestra.

Tomar como parámetro los resultados alcanzados por los estudiantes en el examen de reválida de Puerto Rico o en el ECFMG de EEUU para medir la calidad educativa en la Facultad, no es lo más aconsejable. En el caso de la reválida, solo afecta al grupo limitado de estudiantes puertorriqueños y en el caso del ECFMG afecta a un grupo limitado de estudiantes que, además de ser de los más aventajados, dedican uno o dos años al finalizar la carrera a preparar dicho examen.



¿Qué evaluar?

Independientemente de la evaluación institucional en áreas como el contexto, la gestión de recursos humanos y materiales, la docencia, la investigación y los diferentes servicios, se deben evaluar tres áreas fundamentales: el rendimiento del alumno, el proceso de desarrollo de la asignatura y el desarrollo profesional del profesor.

a) Evaluación del estudiante

La dificultad de la evaluación viene dada por la necesidad de garantizar la información suficiente que permita reflexionar sobre los diferentes procesos de aprendizaje seguidos y sobre los resultados obtenidos en cada caso y la obligación de etiquetar este proceso con una calificación. Es importante no olvidar evaluar lo conseguido en el desarrollo de los distintos aspectos de la asignatura, de manera que se evalúen no solo los conocimientos, sino también procedimientos, habilidades, valores, actitudes, etc.

Una vez que el estudiante supera el ciclo básico y entra a la carrera de Medicina, se enfrenta a un *sistema modular*. Cada módulo está integrado por varias asignaturas y coordinado por uno de los profesores. Desde el inicio del curso se designan el número de evaluaciones que el estudiante va a tener, la fecha y la hora.

El profesor-coordinador decide el número de preguntas totales y designa el número de preguntas correspondientes para cada asignatura. Su distribución obedece al criterio particular del profesor-coordinador, aunque en ocasiones cada profesor realiza las preguntas que estima oportuno.

Cada profesor elabora, de manera independiente, su examen particular sin acceso a las preguntas del resto de los profesores del módulo. Esto puede llevar con mucha facilidad a duplicidades y a confusiones por parte del alumno, cuando en el mismo

examen se encuentra con preguntas sobre el mismo concepto realizadas por diferentes profesores, con diferentes enfoques, tratadas a diferentes niveles de profundidad y ocasionalmente contrapuestas. A pesar de que la prueba está dividida en porciones, muchas veces con diferentes grados de dificultad, siempre se califica como un total, como un todo.

Las evaluaciones están programadas para ser realizadas cada 15 días. Es importante señalar que la mayoría de las evaluaciones, desde el principio hasta el fin de la carrera, son evaluaciones parciales. No existen evaluaciones finales o acumulativas ni al término de un módulo ni al término de un semestre (salvo raras excepciones en algunas prácticas). Tampoco al término de un ciclo, ni al término de la carrera.

Los estudiantes, con una agenda tan apretada de exámenes y sin evaluaciones finales, no tienen posibilidad de volver a repasar o replantearse problemas que aparentemente ya están superados, pues ya han sido evaluados. Cabe destacar que, aunque que hayan sido evaluados, no quiere decir que los conceptos hayan sido aprendidos.

b) Evaluación del proceso

En lo que se refiere a la marcha de la clase, la estrategia de evaluación puede ser retroactiva a través del estudiante. Esto es, obteniendo información del estudiante sobre el proceso. En este caso, cada profesor la lleva a cabo independientemente en mayor o menor medida.

c) Evaluación del desarrollo profesional del profesor

Se debe componer de una evaluación externa básicamente por parte de los departamentos y de un proceso de autoevaluación. En ambos casos se debe valorar el conocimiento general de la asignatura, las actitudes hacia la enseñanza, sus habilidades para programar, y sus deseos de seguir aprendiendo.



Por otra parte, deben valorarse también la claridad en los objetivos del curso, el establecimiento de buenas relaciones con los estudiantes, la comunicación eficiente, la utilización de diversas técnicas y el ejercicio del liderazgo intelectual. Cuando hablamos de ¿a quién evaluar? mencionamos el papel crucial del PSP en el proceso de evaluación del profesor.

¿Cuándo evaluar?

Hay tres momentos de evaluación no excluyentes sino complementarios:

Evaluación diagnóstica: se realiza al comienzo de la carrera o del curso como evaluación inicial y sirve para conocer la situación de la que parten los alumnos o detectar problemas de comprensión, causas de fracaso o incluso para orientar a los alumnos.

Evaluación formativa: está orientada a informar al profesor y al alumno de la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje que están protagonizando, con el objetivo de mejorarlo constantemente. Supone una práctica frecuente; es decir, no estar continuamente haciendo exámenes y su objetivo principal no es calificar.

Evaluación sumativa: su función principal es la de calificar o certificar el nivel alcanzado por el estudiante al final de un período de enseñanza, aunque también suele utilizarse para comprobar la eficacia de un método o de algún tipo de recurso.

En la actualidad, como ya se ha mencionado, se realiza una prueba diagnóstica/selectiva para entrar a la Universidad. No existe una auténtica evaluación sumativa al finalizar el ciclo básico que cumpla un papel selectivo para entrar a la carrera de Medicina. La evaluación está en manos del profesor y se lleva a cabo de manera variable.

Durante la carrera, la docencia corresponde a un sistema modular no integrado, mientras que la evaluación se hace integrada. En cada módulo se aplican exámenes cada 15 días de pequeñas porciones de conocimiento (en ocasiones poco homogéneas por la escasa integración) pero en ningún momento, ni al final de un módulo ni al final de un ciclo o grupo de módulos, se hace una auténtica evaluación sumativa. Por último, tampoco se realiza una evaluación sumativa al finalizar la carrera que de algún modo garantice que el graduando cumpla los objetivos mínimos de aprendizaje y que incluya conocimientos habilidades y actitudes, no clara o explícitamente definidos.

¿Con qué evaluar?

Hay muchos procedimientos para evaluar y cada uno de ellos debe ser apropiado para cada aspecto a evaluar. En concreto, en la carrera de Medicina se utilizan, prácticamente por lo general, sistemas de base estructurada con preguntas de opción múltiple, de enlace de columnas (emparejamiento) y algunas de verdadero-falso. En las prácticas, también se utilizan estos sistemas aunque en algunas áreas se introducen pruebas de base no estructurada (cuestiones cortas o problemas a resolver) y ocasionalmente pruebas orales.

Las técnicas de evaluación deben valorar conocimientos previos, habilidades en el análisis y el pensamiento crítico, habilidad de síntesis y pensamiento creativo, habilidad de resolución de problemas, de aplicación y ejecución, actitudes y valores de los estudiantes, reacciones de los alumnos a los profesores y a la enseñanza, reacciones de los estudiantes a las clases y al material, etc. Es de señalar el énfasis que se está haciendo en la enseñanza y, por lo tanto, en la evaluación basada en problemas.

Una buena parte de los problemas actuales en la evaluación de los estudiantes son debidos a la organización de la docencia y



deberán ser considerados y abordados en el proyecto de reforma curricular actualmente en estudio.

En conclusión, la práctica de una correcta evaluación es particularmente útil para conocer el aprovechamiento de los estudiantes y orientar la enseñanza en la dirección correcta cuando el aprendizaje no es satisfactorio para la carrera de Medicina.

Mediante la práctica de la evaluación, los profesores son capaces de entender y promover el aprendizaje de sus alumnos a la vez que mejoran la calidad de su enseñanza.

Bibliografía

1. Association of American Medical Colleges. Report I. Learning Objectives for Medical Student Education (1988). Guidelines for Medical Schools. Washington DC, EEUU.
2. Beck AH. The Flexner report and the standardization of American medical education (2004). JAMA; 291:2139-2140.
3. Edelstein RA, Reid HM, Usantine R, Wilkes MS. A comparative study of measures to evaluate medical students performances (2000). Acad Med; 75:825-833.
4. Lurie SJ. Raising the passing grade for students of medical education (2003). JAMA; 290:1210-1212.
5. Mayor Ruiz C. Enseñanza y aprendizaje en la educación superior (2003). Ed. Octaedro-EUB. España.
6. McGaghie WC. Assessing readiness for medical education evolution of the medical college admission test (2002). JAMA; 288:1085-1090.
7. Whelan GP, Gary EN, Kostis J, Boulet JR, Hallock JA. The changing pool of international medical graduates seeking certification training in US graduate medical education programs (2002). JAMA; 288:1079-1084.
8. Wojtczak A, Schwarz MR. Minimum essential requirements and standards in medical education (2000). Medical Teacher, 34;8:665-675.
9. World Federation for Medical Education Task Force. Defining international standards in basic medical education. Report of a working party (1999), Copenhagen. Medical Education 2000;34,8:665-675.
10. Zabalza MA. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Colección Universitaria (2003). Ed. Narcea. Madrid; España.





3.2 Evaluación del aprendizaje en Ciencias Básicas

Por Joel Zapata V.¹

Hablar sobre el tema evaluación del aprendizaje en educación es un proceso algo complejo ya que, en este caso, muchos profesores manifiestan su insuficiente conocimiento para cumplir adecuadamente esta tarea debido a su incompleta preparación como docentes. Tenemos que reconocer que hoy día muchos profesores ejercemos la docencia sin estar debidamente preparados para desarrollarla debido a que hemos caído como paracaídas en esta importante labor.

Sin embargo, como afirma Manzi (2003), la evaluación es una oportunidad para analizar la calidad y eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje ya producido y no podemos hacernos de la vista gorda para evitar la discusión de este tema. Además, se debe aclarar que el término evaluación se emplea muchas veces en forma intercambiable con el de medición, pero ambos términos no son sinónimos. La medición es un proceso más acotado y restringido, que se refiere al proceso de asignar números a cualidades observables o inobservables de los objetos de interés (ésta es parte de la evaluación), mientras que la evaluación es un proceso más integrativo acerca de las mismas cualidades del objeto de interés. En este caso, según Manzi (2003) estamos hablando de una evaluación de procesos o resultados, la cual normalmente tiene como propósito apreciar el nivel de logro de los objetivos formulados (función diagnóstica y de retroalimentación).

Con frecuencia, es común encontrar que muchos profesores intentamos explicar los problemas existentes en la evaluación del aprendizaje aludiendo a que la escala numérica que se utiliza para otorgar las notas a los estudiantes es una escala incompleta, inadecuada o injusta (v.g., a mí personalmente me resulta difícil asignarles B a dos estudiantes cuyas calificaciones son 81 y 88), planteando también la falta de objetividad en el proceso evaluativo. Entonces, nos preocupamos solamente por la confección de los exámenes, de sus preguntas, sin analizar otros aspectos más importantes relacionados con la objetividad de la evaluación tales como la planificación de los criterios que deben ser tomados en cuenta, sus indicadores, la coordinación con otros colegas, etc. Así, el otorgamiento de una calificación cuantitativa se convierte en la tarea más importante y a la vez más engorrosa para nosotros los profesores. En este sentido, predomina la concepción cuantitativa de la evaluación según la práctica que se ejecuta a pesar de que los profesores reconocen cognoscitivamente la importancia de una evaluación más cualitativa e integral del educando.

En mi experiencia personal, muchas veces me encuentro con casos de estudiantes que participan activamente en las clases, haciendo aportes importantes en la discusión de algún tópico pero que a la hora de un examen no son capaces de demostrar dominio de esos mismos temas en los cuales ellos han participado. Sin embargo, generalmente la forma

1 Licenciado en Educación: Física – Matemática, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de Santiago, Rep. Dom. Maestría en Educación Matemática, The University of British Columbia, de Vancouver, Canada. Coordinador del Área de Matemática del Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa en la PUCMM. Profesor Tiempo Completo de Matemáticas Universitarias, Cálculo y Estadísticas, y Asesorías Metodológicas de Tesis de Administración, Mercadeo y Psicología. Pertenecer al Departamento de Ciencias Básicas. Facultad de Ciencias y Humanidades de la PUCMM. jzapata@pucmmsti.edu.do

de evaluación más frecuentemente utilizada es la de tipo sumativa o de cierre aún en las situaciones evaluativas frecuentes, no tendemos a practicar la diagnóstica ni la formativa; no orientamos al estudiante suficientemente sobre su aprendizaje de modo integral y priorizamos la información sobre su rendimiento cuantitativo fundamentalmente. Básicamente se evalúa para rendir resultados expresados cuantitativamente (calificación) y no para orientar el aprendizaje del alumno tanto cognitivo como metacognitivo con elementos que realmente puedan contribuir a su mejoramiento. La calificación de los resultados del aprendizaje cuantitativamente adquieren la mayor relevancia y se convierten en el sentido de la evaluación. Es decir, la nota es la información más apreciada por el estudiante que subordina cualquier otra información cualitativa sobre el aprendizaje.

Al valorar las fuentes principales para evaluar el aprendizaje del estudiante, las mismas se reducen fundamentalmente al tipo de examen oral o escrito en los cuales predominan preguntas reproductivas del conocimiento que tienen como fin esencial el de comprobar y calificar cuantitativamente el aprendizaje del estudiante. Las fuentes evaluativas se planifican (como el caso del examen) más para las evaluaciones sumativas y no tanto para las evaluaciones diagnósticas o formativas que resultan menos estructuradas sin que respondan a criterios establecidos previamente que orienten al profesor y al estudiante en la evaluación.

Para mí, la evaluación resulta en un buen espejo donde mirar y mirarnos como docentes, donde se muestran las mayores debilidades pedagógicas, donde podemos descubrir el alma de este proceso. En ese sentido, aunque en la Universidad no tenemos muchas oportunidades de aplicar una evaluación integral, busco que la evaluación me retroalimente sobre la calidad alcanzada y me permita propiciar el carácter cualitativo y educativo

de la misma, en un ambiente participativo y democrático, porque es un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la propia práctica docente. Así que, en lo personal, procuro tomar en cuenta varios aspectos del proceso tales como:

- 1) Seleccionar y secuenciar los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuadas a las características de cada grupo de alumnos.
- 2) Adoptar estrategias y programar actividades en función de los objetivos didácticos, de los distintos tipos de contenidos y de las características de los alumnos.
- 3) Planificar mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado.
- 4) Plantear situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (diálogos, lecturas, etc.).
- 5) Mantener el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado, dando ánimo y asegurando la participación de todos.
- 6) Facilitar la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, ejemplificando y sintetizando.
- 7) Comprobar que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso, etc.
- 8) Fomentar el respeto y la colaboración entre los alumnos y aceptar sus sugerencias y aportaciones, asegurándome de que las relaciones que establezco con ellos dentro del aula y las que éstos esta-



blecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.

- 9) Favorecer la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reaccionando de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.

Con respecto a los exámenes quiero puntualizar que, pensando en mis alumnos, siempre trato de:

- Distribuir exámenes parciales y un examen final en la asignatura durante el semestre.
- Utilizar exámenes escritos con diferentes variantes, que permitan constatar el desarrollo alcanzado por los estudiantes respecto a su aprendizaje.
- Utilizar varios formatos de un mismo examen parcial o final para un grupo (para así desmotivar el interés de cometer fraude y, más bien, fomentar la honestidad y confianza en su capacidad).
- Establecer la clave de calificación del examen, discutida con los estudiantes y autoevaluada y coevaluada por los mismos.
- Discutir los resultados de los exámenes con los estudiantes.

Finalmente, deseo señalar que la evaluación consiste en un proceso continuo que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, con el objetivo de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumno. Así que cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado nuestros alumnos, también estamos evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. Con la evaluación tenemos la oportunidad de verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades educativas del

alumnado y, en función de ello, introducir las mejoras necesarias en la actuación docente con un carácter continuo y formativo.

Estas líneas de reflexión humildemente las comparto con el objetivo de que, a pesar de que nos desenvolvemos con algunas limitaciones importantes (sobre todo por el elemento tiempo), cada día podemos mejorar nuestra práctica educativa si estamos conscientes de algunos aspectos importantes como es el caso de la evaluación. Pues como afirma Sainz Leyva (2004), la evaluación del aprendizaje constituye una importante función que todo profesor debe saber realizar como parte de su actividad docente.

Referencias:

Manzi, Jorge (2003). Medición y Evaluación en Educación. En R. Hevia (Ed.). La Educación en Chile, Hoy. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.

Sainz Leyva, Lourdes (2004). Apuntes y Reflexiones en torno a los Problemas de la Evaluación del Aprendizaje. En: www.nuestraldea.com/aseycap/12.htm



3.3 Estrategias e instrumentos de evaluación más usados por docentes en la PUCMM

Por Eduardo R. Báez J.¹

El objetivo fundamental del presente estudio es conocer cuáles son las estrategias y los instrumentos de evaluación más usados por los docentes en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para tal fin, se aplicó un cuestionario a un grupo de profesores. Los encuestados, un total de 30 participantes, están cursando actualmente una especialidad en Pedagogía Universitaria y pertenecen a los siguientes departamentos: Medicina, Estomatología, Arquitectura, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas y el Programa de Superación del Profesorado. Aunque se les hizo varias preguntas en torno a sus datos personales, profesionales y usos de la evaluación, este trabajo enfocará los aspectos de las estrategias y los instrumentos de la evaluación.

Ante todo, conviene hacer una aclaración de tipo conceptual. La evaluación no puede ser vista como una actividad puntual reduciéndola a una simple medición y calificación de un conocimiento dado. Más bien, se trata de una acción que nos ha de permitir hacer una valoración justa, crítica, perfectible y progresiva tanto del proceso como de los objetivos planteados en el acto educativo. Es un eje transversal que busca permear todos los elementos de la planificación docente. La evaluación no es tampoco un hecho aislado sino que implica la personalidad del evaluador: valores, creencias, prejuicios, temores y expectativas. Al evaluar, también él/ella se está proyectando en la evaluación que realiza. Como podemos ver no hay por

qué reducir la evaluación a un instrumentalismo servil y atropellante. Pretender que un examen sea la medida común para salvar o condenar a un grupo de estudiantes es asumir una postura que no favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación, aunque forma parte del último eslabón de toda la planificación, no quiere decir que se ha de realizar exclusivamente en el momento final. Ella está ahí como el faro que guía, orienta, encamina con un modo de proceder discreto y atento no sólo al estudiante, que es sujeto y persona, sino al mismo docente quien es el que va facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluar es revisar un proceso para corregir errores y potenciar aciertos, tomando en cuenta: propósitos, recursos, instrumentos y estrategias específicas. En el acto educativo existe la necesidad de confirmar la correcta asimilación, reelaboración, apropiación o creación del conocimiento por parte del estudiante. Para tal propósito, el docente puede aplicar diversos instrumentos y utilizar variadas estrategias para garantizar la fiabilidad de los resultados. Como afirma Valls (1990) citado por Isabel Solé: *“las estrategias son sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar”*². De dicha frase se colige que una estrategia nunca es un modo acabado de proceder sino un ir verificando la pertinencia de las distintas variables que intervienen en el proceso, y que uno como docente ha de

1 Maestría en Enseñanza Superior. Profesor de la Facultad de Ciencias y Humanidades y Coordinador de Comunicación para la formación docente del Programa de Superación del Profesorado de la PUCMM. ebaez@pucmmsti.edu.do

2 Solé, I. (1996) “Estrategias de comprensión de la lectura”. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. (4) 5-28

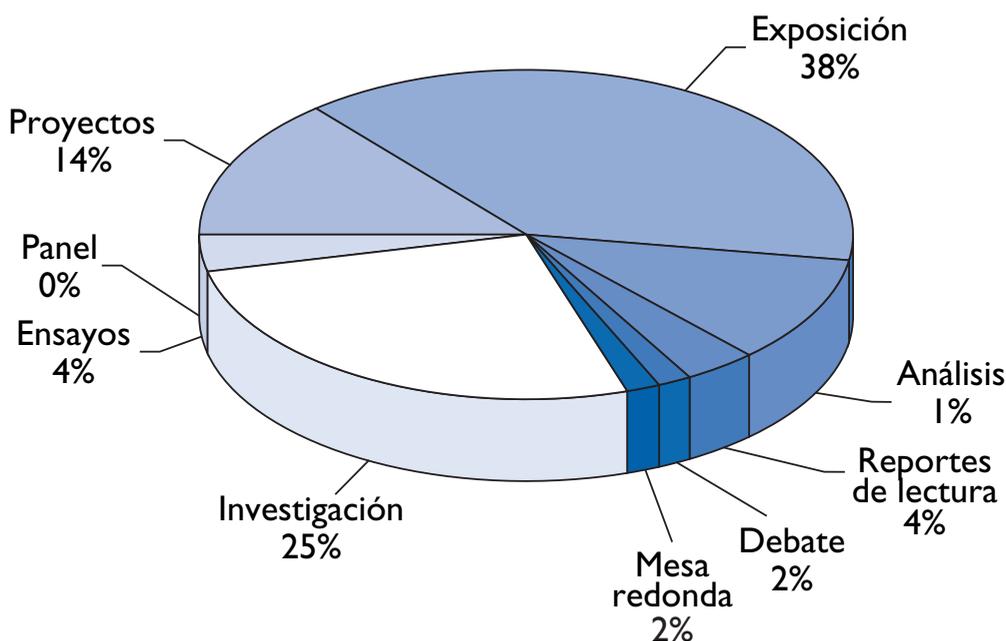


valorar para la toma de decisiones a lo largo del proceso educativo.

En el análisis descriptivo de los datos se encuentran los siguientes resultados de nuestro estudio.

propósitos educativos o institucionales, así como la finalidad de la misma. Ahora bien, un elemento que puede dar al traste con lo expuesto es que, al obtener los datos la subjetividad amenaza todos los frentes. De lo que se deduce que la elaboración de un buen

Estrategias para evaluar



Del gráfico anterior, se puede deducir que los docentes encuestados se concentran en el uso de la exposición y la investigación (63%) como estrategias de evaluación del acto educativo. Además, se infiere que el panel, la mesa redonda, el debate, los reportes de lectura, los análisis y los proyectos nunca pasaron del 15%. Todo esto revela que dichos profesores privilegian unas estrategias en detrimento o descuido de otras.

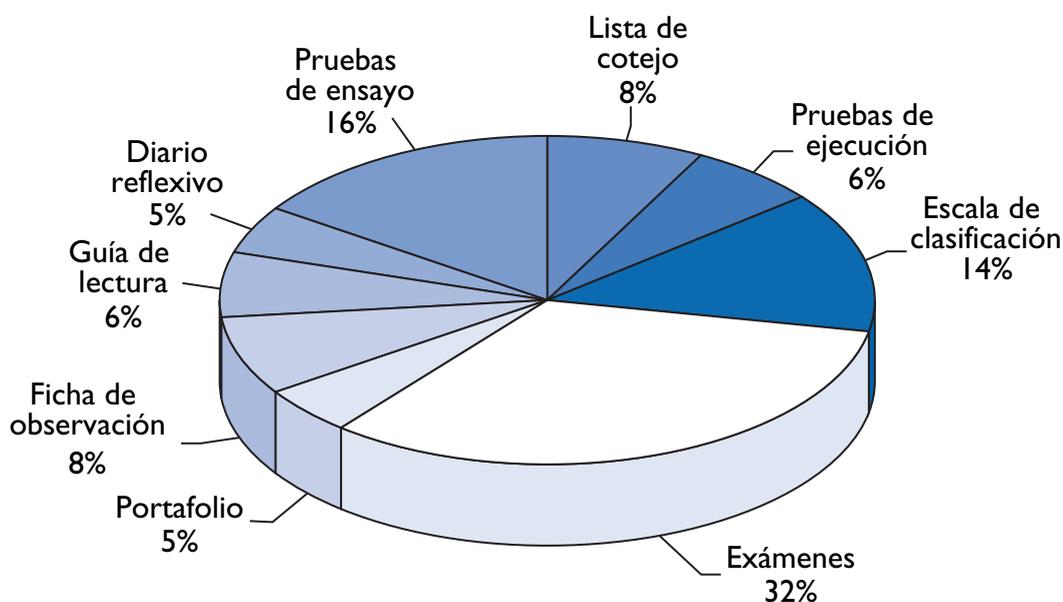
En cuanto a los instrumentos, cabe decir que a la hora de evaluar es preciso tener claro los

instrumento de evaluación es vital, en aras de la objetividad del proceso. La construcción del mismo requerirá, como la enseñanza en sí, de ciencia y de arte para lograr preguntar sin sugerir ni confundir, y mantener la fidelidad del dato.

En lo que se refiere a los instrumentos más usados por los docentes encuestados se tienen los resultados que se resumen a continuación.



Instrumentos de evaluación



En el gráfico anterior, se observa claramente que el examen es el instrumento de evaluación por excelencia aplicado por los docentes encuestados, con un 32% de utilización. Por otra parte, se puede observar cómo las pruebas de ejecución, el portafolio, la ficha de observación, la guía de lectura, la escala de clasificación, el diario reflexivo y la lista de cotejo no pasan del 15%. Sólo la prueba de ensayo supera dicha barrera con un 16%.

Comparando los resultados de ambos gráficos, se puede notar contradicciones en la alta utilización de una estrategia (la exposición con un 38%, por ejemplo) y la escasa presencia de su instrumento correspondiente (la lista de cotejo con un 8%). Esto revela la ausencia de una planificación pertinente y coherente por parte de los docentes encuestados. Hace falta inyectarles fuertes dosis de reflexión, retroalimentación y confrontación a la práctica evaluadora del desempeño académico de los estudiantes. Otra información que se desprende de los datos

anteriores es el uso exclusivo de una determinada estrategia o de un tipo de instrumento para evaluar. Hay que saber, que en las aulas se tiene un universo de personas con distintos estilos de aprendizaje. Esto exige que en aras del equilibrio, la armonía y la justicia hay que diversificar equitativamente la frecuencia con que son aplicados los instrumentos de evaluación. Aquí entra en juego la creatividad y la ruptura con la rutina de evaluar siempre con un solo patrón. Ampliar el abanico de posibilidades puede hacer que clases sean más justas, interactivas, participativas y dinámicas.

Indudablemente la mejor manera de afrontar tales retos es asumiendo una formación pedagógica seria, profunda y concienzuda como la que los docentes encuestados están realizando actualmente en la especialidad en Pedagogía Universitaria. Ciertamente, ellos representan la generación inicial que indica la imperiosa necesidad de formarnos críticamente para los cambios y las exigencias de nuestra época.



4. Pasos y huellas

Entrevista al Profesor Ricardo Miniño

La vida del profesor Ricardo Miniño ha permeado el quehacer formativo de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en las últimas décadas, sin él mismo proponérselo, según nos lo confiesa abiertamente en la presente entrevista. Ciudadano común; ha dejado su huella indeleble en cada una de las responsabilidades que ha desempeñado con arrojo y gallardía. Buscador incansable de conocimiento; ha cultivado ejemplares relaciones interpersonales con sus colegas y superiores. Afable, perspicaz, prudente, sistemático, servicial. Su vida abre paso entre nosotros y se levanta como emblema de la dedicación constante y cotidiana. Padre, amigo, profesor y directivo académico son algunas de las múltiples facetas en las que ha ido tejiendo cada trazo de su devenir. Hoy nos hacemos testigos elocuentes de su *modus vivendi* y de sus aportes académicos a la sociedad dominicana desde nuestra Institución. Por eso, queremos reconocerle y agradecerle todo el legado que nos ha dejado con su vida a quienes seguimos labrando el terreno de la docencia. Ciertamente que es un alto honor para el Cuaderno de Pedagogía Universitaria la concesión de tiempo e información que nos ha dado el prof. Miniño para la realización de esta entrevista, en la que nos habla abiertamente sobre los diversos aspectos que dibujan su vida personal, profesional y académica. De esta forma, queremos presentarles a los lectores, nuestros profesores universitarios, un testimonio viviente para confirmarnos y estimularnos a que nuestra vocación magisterial sea un continuo aprender más para servir mucho más.

¿Quién es el profesor Miniño?

Me considero un dominicano de buena voluntad que se empeñó en convertir el servicio a la educación superior en su proyecto de vida. Nací en Baní en febrero de 1940. Obtuve el título de Licenciado en Filosofía en la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Terminé la Licenciatura en Filología Clásica, y el curso de doctorado, en la Universidad Pontificia de Salamanca; para programas cortos y semestres especiales, asistí al Instituto Católico de París y a la Universidad Estatal de Hamburgo. En 1983 alcancé el rango de profesor titular de la PUCMM. Desde hace algunos meses entré en la categoría de jubilado.

¿Por qué decidió ser profesor?

Después de estudiar filosofía, idiomas y literatura la opción laboral más a la mano era dedicarse a la enseñanza. Comencé dando clases de alemán en la Escuela de Idiomas de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. La experiencia resultó positiva, así que me asignaron más adelante cursos de latín, español y literatura grecorromana, entre otros. También colaboré en tareas de revisión curricular y llegué a ser representante profesoral en el Consejo Técnico de la Facultad de Humanidades.

¿Cuándo y cómo llega a la PUCMM?

Me incorporé a la Madre y Maestra en junio de 1968. Vine contratado por un año como encargado del Departamento de Humanidades, que estaba reforzando su área de Letras y se disponía a abrir la carrera de Filosofía. Tenía previsto regresar a Santo Domingo al término del contrato, pero en fin de cuentas me quedé en Santiago, como quien dice de por vida.



¿Cuáles responsabilidades ha desempeñado durante su trayectoria académica en la PUCMM? Háblenos brevemente de cada una de ellas.

Pongamos en primer lugar la docencia. Esta implica la necesidad de mantenerse al día en los contenidos de las materias enseñadas, organizar los temas, seleccionar y crear materiales, buscar los mejores procedimientos para que a los participantes se les facilite la adquisición de nociones y destrezas, se les agudice la capacidad de juicio, todo esto mediante un proceso que al profesor corresponde guiar y respaldar, pero que le pertenece al estudiante como protagonista de su propia formación. En adición a la docencia propiamente dicha, el servicio interno del profesor conlleva actividades como supervisar exámenes de admisión o servir de jurado en las pruebas semestrales, por nombrar dos de las más frecuentes, o participar en diversas comisiones para objetivos puntuales, sea actualizar un programa o preparar los formatos de una prueba parcial departamental.

Merecería mención aparte las acciones de servicio a la comunidad externa, por ejemplo a través de cursos de educación continuada, las labores de investigación enmarcadas en algún proyecto específico y, a quien le caiga en suerte, el desempeño de funciones de gestión académica a nivel de departamento, de facultad o de la Universidad en general. En todos estos niveles de trabajo traté de ofrecer siempre lo mejor que estaba a mi alcance, siempre que se me requirió.

¿Cuáles asignaturas ha impartido? ¿Cuál o cuáles asignaturas le han producido mayor satisfacción al impartirlas? ¿Por qué?

Las asignaturas que impartí con mayor frecuencia son Español I y Español II. Durante varios años tuve a mi cargo la Historia de la Lengua Española. De modo más bien ocasional he atendido grupos de Lingüística General, Literatura Universal, Historia de la Filosofía Antigua y Medieval. En el nivel de Maestría, Historia del Vocabulario Español, Semántica, Sintaxis Española. En los últimos períodos de actividad docente me ocupé, sobre todo, de Introducción a la Filosofía, Español para Comunicadores y Griego Bíblico. En cuanto a la satisfacción que me produce la docencia no la asocio tanto con asignaturas determinadas, sino más bien con la posibilidad de poderle hacer frente cada vez a retos diversos, dentro de mis áreas de competencia, como es natural.

¿Qué metodología acostumbra aplicar en el desarrollo de sus clases?

Me gusta entender el grupo de clases como una comunidad de trabajo participativo y compartido. Las aplicaciones concretas de esta idea dependerán de la naturaleza y el nivel de la asignatura, de sus objetivos y propósitos, así como de circunstancias tan variadas como la edad de los alumnos, el horario y las facilidades y recursos disponibles.

¿Podría describir brevemente su labor docente en la Universidad?

Ha sido mi oficio, mi modus vivendi. Pero también un instrumento para agradecerle a Dios sus beneficios, compartiendo nuestro haber, por modesto que sea, con los demás.



A lo largo de estos años de ejercicio docente, ¿cuáles han sido las estrategias y los instrumentos que más ha usado para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Hacía todo lo posible para que nunca faltara la presentación oral de un tema por parte de cada estudiante, sea como expositor individual, sea como miembro de un equipo. Esto último resulta casi siempre más fácil de llevar a cabo, dado el cupo bastante elevado de los grupos. Asignaba regularmente cierto número de informes de lectura. En las materias que se prestan para ello, nunca faltaba algún trabajo de campo, por ejemplo, una encuesta. En otros, se priorizaba la presentación de breves ensayos de investigación bibliográfica y algún comentario de opinión. De rutina, le reservaba una parte del puntaje a ejercicios más tradicionales, como los cuestionarios de opción múltiple y así por el estilo. Para la apreciación de ciertas actividades utilizaba las técnicas de coevaluación. La autoevaluación de los alumnos nunca la llegué a aplicar de modo sistemático.

¿Dentro de cuál teoría psico-pedagógica ha orientado usted su práctica educativa?

En mis primeros tiempos de ejercicio estaban de moda los estructuralismos, y algo aprendí y acogí de sus teorías. Más adelante se hablaba mucho de cognitivismo y constructivismo. Esta oleada estimuló a replantearme algunos conceptos y procedimientos. Las corrientes predominantes en cada momento inducen a tematizar cuestiones de interés teórico y práctico. Dando esto por supuesto, queda en pie que fui siempre un docente de corte empírico, quiero decir, más confiado en la intuición y en la experiencia que en las recetas de la corriente en boga.

Aparte de la docencia, ¿en cuál otra actividad académica ha estado involucrado? ¿Podría describir su experiencia al respecto?

La gestión académica reclamó mucho tiempo y dedicación de mi parte, en las funciones de Director de Departamento, Decano de Facultad y Vicerrectoría Académica. Agradezco a las autoridades de la Universidad la confianza que depositaron en mi persona, así como a todos los miembros de la Institución por la comprensión y deferencia que me mostraron.

En otro orden, pude colaborar durante varios semestres en proyectos interinstitucionales de investigación lexicográfica. Uno de ellos versaba sobre dominicanismos y el otro tenía por objetivo la elaboración de un diccionario básico para escolares. Tengo a mucha honra haberme contado entre los asesores del Proyecto Tiempo de Lectura, que tuvo como sede de su desarrollo nuestra Universidad. Quisiera dejar constancia de mi reconocimiento y gratitud a las directoras del proyecto por su competencia y gentileza.

¿Podría describir cómo transcurre un día en la vida del Prof. Miniño?

El único rasgo pintoresco que se me ocurre es que durante muchos años, alrededor de quince, hacía los caminos de ida y vuelta a la Universidad a pie, sumando un buen número de kilómetros diariamente. Ahora me conformo con una hora de marcha al día. Las horas que dedico a la lectura y al estudio nunca las he contabilizado. Por encima de esto sólo se encuentra el tiempo que le dedico a la vida familiar.



¿Lo más fácil y lo más difícil de ser maestro para usted?

Hablando en general, planificar bien un semestre me parece más tedioso que desarrollar y ajustar el plan sobre la marcha, en vivo.

¿Qué ha significado para usted el ser maestro y académico de la PUCMM durante todo este tiempo?

Pertenecer al cuerpo docente de la PUCMM es un desafío permanente y un orgullo, que refuerza la magnitud del desafío.

¿Qué le aconseja a los que se inician o ya están en este camino?

Para comenzar hay que tener preparación y arrojo. Para marchar con buen pie hay que creer en la institución, en el trabajo que se hace y en los seres humanos con los que debemos interactuar.

¿Cómo se ha relacionado usted con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Han tenido algún tipo de incidencia en su práctica educativa? ¿Cuál?

Me inicié tarde en el manejo de las nuevas tecnologías. En lo que tiene que ver con la computadora. Creo que asimilé lo suficiente para ampliar la capacidad de documentación y ganar agilidad en la producción y difusión de materiales de apoyo para la docencia.

Como docente de larga trayectoria, ¿de qué manera ha asumido usted el compromiso de su formación permanente y la actualización continua en los distintos campos del saber?

Se trata de un compromiso que llega a convertirse en una pauta de vida. Esto me llevó, en más de una ocasión, a disfrutar las oportunidades que se me ofrecían de salir al

extranjero para realizar estudios complementarios. Además, en el país, y principalmente en Santiago, son incontables los cursos y encuentros en que participé. Muchos de ellos fueron iniciativas del Programa de Superación del Profesorado u otras unidades de la Universidad. El intercambio con personalidades científicas y colegas que se originan en estas actividades suelen resultar sumamente enriquecedoras. Sobra decir que no hay actualización posible sin un contacto permanente con las novedades bibliográficas que aparecen en las áreas que a uno le resulte de interés. Pertencí a un Departamento que privilegia el trabajo en equipo, lo que representa un agujijón constante para la superación de todos y cada uno. Las inquietudes y aportaciones de los estudiantes, tanto en el aula como en las sesiones de tutoría, constituye una fuerte inagotable de información y de estímulos para tender hacia horizontes cada vez más anchos y renovados.

¿Aparte de ser docente en cuáles otras facetas de la vida usted se desenvuelve?

Mis dos polos vitales fueron siempre la familia y la universidad. No es mucho lo que he hecho fuera de estos ámbitos.

¿Algo más que agregar?

Muchas gracias por esta oportunidad de conversar y los mejores deseos de éxito para la publicación con la que colaboras.



5. Notas bibliográficas

Resumen del libro “Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques”.¹

Roberto Rodríguez²

La versión original fue publicada con el título “Assessment Matters in Higher Education” por Open University Press, Buckingham. La traducción al español fue de Miguel Castillo y la cubierta de Francisco Ramos. Como parte de la colección universitaria, está destinada a “los profesores de la universidad y los estudiantes de la problemática didáctica que ellos y ellas deben afrontar en el desarrollo de su actividad profesional” (Zabalza).

Los editores afirman que en este libro “los autores tratan de abordar en profundidad los problemas de la evaluación que conciernen a los estudiantes, a los profesores que les evalúan, a las instituciones en las que son evaluados, a los padres y a los compañeros que les apoyan”. El libro consta de cuatro partes, cuyo contenido es el que se presenta en el esquema siguiente.

Esquema N.º 1: Contenido general del libro

Parte I: Aproximación al concepto de evaluación	Capítulo 1: Estrategias institucionales en evaluación. <i>Rally Brown</i>
	Capítulo 2: Innovaciones en la evaluación del estudiante: un sistema de amplia perspectiva. <i>Angela Glasner</i>
	Capítulo 3: Evaluación y valoración: una aproximación sistemática. <i>T. Dary Edwin</i>
	Capítulo 4: Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. <i>Grahan Gibbs</i>
Parte II: Aproximación al concepto de innovación	Capítulo 5: ¿Por qué evaluar de un modo innovador? <i>Phil Race</i>
	Capítulo 6: La experiencia en la evaluación innovadora. <i>Liz McDowell y Kay Sambell</i>
	Capítulo 7: Calidad y objetividad en la correcciones del trabajo escrito. <i>Neil D. Fleming</i>

Parte III: Evaluar la práctica	Capítulo 8: Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica. <i>Rally Brown</i>
	Capítulo 9: Evaluación de las habilidades básicas. <i>Garth Rhodes y Freda Tallantyne</i>
	Capítulo 10: Uso de los portafolios en la formación del profesorado y en las Ciencias de la Salud. <i>Gill Young</i>
	Capítulo 11: Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. <i>Mike Heathfield</i>
	Capítulo 12: Dimensiones y enfoques de la evaluación oral. <i>Gordon Joughin</i>
Parte IV: Hacia una evaluación autónoma	Capítulo 13: La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. <i>Angela Brew</i>
	Capítulo 14: La práctica de la autoevaluación y la evaluación de los compañeros. <i>Shirley Jordan</i>
	Capítulo 15: Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro. <i>Andy Lapaham y Ral Webster.</i>
	Capítulo 16: Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación. <i>Paul Roach</i>

Los puntos más relevantes de la parte I, relativa a una aproximación al *concepto de la evaluación*, “se centran en explorar el contexto en el que opera la evaluación en la educación superior”. Algunos de los principales puntos resaltados en los distintos capítulos que conforman esta parte son los siguientes:

- La evaluación es una parte integral del aprendizaje.
- Existe un abanico muy amplio de métodos de evaluación, muchos de los cuales son infrutilizados debido a la ignorancia o al temor de emplearlos.
- Establecer o definir los objetivos o propósitos educativos es el primer paso en

¹ Brown, S. y Glaser, A. (2003). “Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques”. Madrid. Narcea Ediciones. Colección Universitaria.

² Master en Economía. Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas. rrodriguez@puemmsti.edu.do



- el proceso evaluativo. Uno debe saber qué evaluar antes de empezar a evaluar.
- La evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos.
 - La evaluación tiene seis funciones básicas:
 1. Proporcionar tiempo y atención a los estudiantes.
 2. Generar una actividad de aprendizaje apropiada.
 3. Proporcionar un feedback (retroalimentación) a tiempo a fin de que los estudiantes presten atención a su aprendizaje.
 4. Ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de disciplina y las nociones de calidad.
 5. Generar calificaciones que, en la corrección, permitan distinguir entre estudiantes aptos y no aptos.
 6. Asegurar la calidad proporcionando pruebas para otros agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar los estándares del curso.

Los capítulos de la parte II, relativa a una aproximación al *concepto de la innovación*, se “dirigen explícitamente hacia la cuestión de la innovación y proporcionan consejos básicos sobre cómo empezar su aproximación”. Algunos de los principales planteamientos realizados por los autores que escriben los capítulos incluidos en esta parte son los siguientes:

- Existe un interés ampliamente compartido de que la evaluación no mide los conocimientos, habilidades y atributos que pretenden ser evaluados.
- Los exámenes escritos tradicionales no miden realmente los aprendizajes que constituyen los propósitos de la educación universitaria.
- Las dimensiones que se pueden considerar para una experiencia de innovación son: el tiempo, el contenido, la elección de los métodos evaluativos, el balance entre el trabajo individual y en grupo, y el balance entre evaluación de actuaciones y evidencias.
- Toda innovación debe tener una influencia en los factores más vitales de la educación superior: la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la validez de sus calificaciones.
- Para realizar evaluación innovadora resulta útil tomar en consideración las siguientes guías:
 - Considerar cuidadosamente la carga de trabajo del estudiante.
 - Adoptar medidas para mantener la motivación.
 - Introducir con cuidado una nueva forma de evaluación.
 - Establecer unas guías y un marco claro.
 - Ayudar a los estudiantes a entender los criterios de evaluación.
 - Prestar mucha atención a los detalles y procedimientos organizativos.
 - Prestar una atención particular al cómo y al porqué se otorgan las calificaciones.
- La mayor influencia en la corrección de trabajos escritos procede del llamado efecto “como yo” (comparación de unos con otros). Este es el deseo subjetivo que algunos profesores tienen cuando esperan que sus alumnos se comporten del mismo modo que ellos escriben,



piensan, organizan, titulan, usan bibliografía o construyen párrafos.

- Algunos métodos prácticos que se pueden utilizar para reducir las influencias en las correcciones y proporcionar una mayor validez a la corrección, son los siguientes:
 - Evaluar todas las respuestas de una pregunta antes de pasar a la siguiente.
 - Alterar el orden de los exámenes después de cada pregunta.
 - Corrección anónima.
 - Usar un esquema de corrección con criterios claros.
 - Corregir sólo aquellos aspectos que concuerden con los objetivos evaluativos.
 - Tener una guía de corrección para cada pregunta o hecho evaluable.
 - Resistir los cambios a mitad de camino en los criterios.
 - Utilizar puntos o marcas fáciles de asignar.

La parte III, *evaluar la práctica*, se centra en evaluar lo que los estudiantes pueden hacer. Es un área en la que los prácticos de la educación superior tratan de implicarse, no sólo por motivos vocacionales sino también por aquellas materias en las que logramos desarrollar actitudes de aprendizaje. Los principales aspectos a resaltar de los capítulos que conforman esta parte son los siguientes:

- Los principales métodos que se utilizan para evaluar la práctica son:
 - Listado de competencias
 - Proyectos
 - Estudio de casos
 - Cuaderno de notas, diarios, diarios reflexivos, incidentes críticos
 - El portafolio
- Los contextos en los que se puede evaluar la práctica son diversos, tanto en clase como en el lugar de trabajo. Los encargados de la evaluación (gestores de líneas, tutores o supervisores) son las personas mejor situadas para evaluar la actuación de los estudiantes en su trabajo.
- Cuando tiene lugar la evaluación fuera del aula, necesitamos ser muy claros sobre cómo nos vamos a asegurar de que la evaluación sea consistente y veraz.
- Los estudiantes sólo se toman en serio las habilidades básicas cuando perciben su relevancia, las relacionan con un contexto y tienen suficientes oportunidades para desarrollarlas, practicarlas y ser evaluados.
- La evaluación de las habilidades básicas debería ser capaz de identificar la habilidad de los estudiantes para:
 - Demostrar la habilidad dentro de una variedad de contextos y complejidades.
 - Aplicar un conocimiento y una comprensión de forma relevante.
 - Evaluar el grado de autonomía implicado en la actuación de cada habilidad básica.
- Dos problemas básicos de los trabajos en grupo tienen que ver con: la preparación para el trabajo en grupo y el reparto apropiado y equitativo de las calificaciones. Para solucionar el primero, se puede desarrollar un curso de apoyo para los estudiantes de nuevo ingreso; mientras que para el segundo problema, se puede definir una hoja de evaluación en grupo diseñada para repartir las notas de los temas en un formato más abierto, negociado y válido (Tabla 11.1 de la página 162). Se puede, además, dividir la nota del grupo de acuerdo a la contribu-

ción de cada uno al desarrollo del tema (ver formato en el apéndice de la página 166).

- Los estudiantes consideran que se requiere de una mayor necesidad de comprensión en el contexto de la evaluación oral.

La última parte, la IV, *hacia una evaluación autónoma*, se centra en los modos de implicar a los estudiantes, ya que los autores creen que esto tiene un gran valor para ayudarles a desarrollar sus capacidades autovalorativas que son esenciales para una formación permanente. Los puntos más relevantes de esta parte se presentan a continuación:

- Las características definitorias de la autoevaluación se han expresado como: la implicación de los estudiantes identificando estándares y/o criterios a aplicar en su trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con estos criterios y estándares.
- La evaluación por los compañeros implica que los estudiantes hagan juicios o comentarios sobre el trabajo de otros.
- El impacto del entorno de aprendizaje en los estudiantes es algo que está siendo reconocido con más importancia. Esto significa que inevitablemente debemos mirar el perfil de la evaluación como los estudiantes lo ven, desde el punto de vista del curso, como una experiencia completa. Esto incluye la experiencia de ser juzgado por otras personas y los desajustes que tienen lugar cuando un profesor adopta un enfoque innovador en una asignatura.
- Los tres principios para diseñar las actividades evaluativas, entendiendo que se debe poner atención en la necesidad real

de que el aprendizaje de los alumnos sea lo primero, son:

- La elección del método de evaluación debería permitir hacer juicios razonables sobre el contenido que los estudiantes han asimilado, objetivos o resultados pretendidos del programa educacional.
 - Debería apoyar el aprendizaje y no socavarlo.
 - Debería existir consistencia entre las herramientas y los resultados esperados del programa de estudio. Se evaluarán los métodos de enseñanza usados para ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos.
- La evaluación no es un instrumento que se hace a los estudiantes. Es una actividad hecha con estudiantes.

Finalizamos este resumen citando la frase con que los editores concluyen la introducción del libro: "La evaluación es un proceso dinámico que se desarrolla y se transforma según surge la necesidad y según mejora la comprensión del proceso. Este libro pretende proporcionar una visión general del pensamiento actual y busca perspectivas de futuro con rigor y optimismo".



Avatares¹

Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro

El maestro como sembrador

Ahí está la semilla, el alumno, y ahí también la tierra, el medio o el escenario propio para que este apetito de vida, germine, nazca. Educar, entonces, parece ser una tarea de cultivo, de labranza. Y el punto final –la cosecha– es conseguir que el alumno semilla sea fruto, que él mismo se convierta en fuente de vida para otras vidas. Salta a la vista, la analogía recoge un rumor de parábola cristiana: dependiendo de donde caiga la semilla, así el resultado. Aunque, pensándolo mejor, también es esencial la habilidad, el pulso, el olfato del sembrador para saber dónde sembrar o poner la semilla. De otra parte, la analogía invita a pesar en una idea de trato directo, de contacto cuerpo a cuerpo. Cada sembrador debe estar frente a su parcela, frente a su cultivo. Pareciera que la analogía propusiera una interacción mano, tierra, semilla... Entonces, untarse de tierra o untarse de tiza, viene siendo como la misma cosa. Se desprende de esta analogía toda una serie de asociaciones con el trabajo del maestro: la idea de algo que merece ser cuidado permanentemente, de la deshierba oportuna, del abono, de algo que está sujeto también a los avatares del clima o del viento. Hay un zona de azar que, por más que el sembrador quiera controlar, escapa a sus deseos. Y otro punto altamente azaroso: a veces, por querer podar la planta, por quererla limpiar de maleza, el sembrador termina por cortar su esencia.

1 VASQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando (200). Oficio de maestro. 1ra. Edición, Pontificia Universidad Javeriana, Santa Fe de Bogotá, Colombia.

“La evaluación ha de constituir el gran “ojo de buey” a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Ella constituye un mecanismo necesario para constatar que nuestros estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer”.

M. Zabalza