

Revista Interamericana de Investigación,

Educación y Pedagogía

ISSN: 1657-107X

dir.unidadadinvestigacion@usantotomas.ed
u.co

Universidad Santo Tomás
Colombia

Cabra Torres, Fabiola

Preocupaciones del profesorado en torno a las prácticas de evaluación en la educación
de postgrado: implicaciones para la cultura profesional del docente

Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 3, núm. 2, julio-
diciembre, 2010, pp. 71-87
Universidad Santo Tomás

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058718003>

Preocupaciones del profesorado en torno a las prácticas de evaluación en la educación de postgrado: implicaciones para la cultura profesional del docente

Concerns of teachers about assessment practices in graduate education: implications for the teacher professional culture

Fabiola Cabra Torres*

Fecha de recepción: 29 de mayo de 2009

Fecha de revisión: 12 de junio de 2009

Fecha de aprobación: 12 de agosto de 2009

Resumen

En este artículo se da cuenta de los resultados obtenidos en el marco de una investigación sobre la evaluación de los aprendizajes en un programa de postgrado. Se abordan dos temas concretamente: por un lado, las percepciones de los docentes sobre los elementos que le otorgan especificidad a las prácticas de evaluación en la educación de postgrado; y por otro, sus preocupaciones principales en relación con el desarrollo de las prácticas de evaluación de los aprendizajes al interior de

* Investigadora de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia, perteneciente al Grupo “Ámbito de Educación Superior” registrado en Colciencias. Sus líneas de trabajo se centran en estudios sobre prácticas de evaluación y aprendizaje en la sociedad de la información. Correo electrónico: f.cabra@javeriana.edu.co

un programa académico. A partir de dichos hallazgos, se derivan algunas implicaciones significativas para la cultura profesional de los docentes. El amplio marco de preocupaciones de los docentes consultados está relacionado con factores individuales, institucionales y contextuales. A través de los testimonios, el aislamiento y la necesidad de trabajo colectivo se dejan entrever como rasgos presentes, tanto en los procesos de evaluación como en la cultura profesional docente.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, percepción del docente, educación superior, cultura profesional docente.

Abstract

This article is based on a qualitative research project on learning assessment practices in a postgraduate studies program. It explores the teachers' perceptions in relation to two specific concerns: firstly, we identify which elements are considered as relevant in a contextualized model of learning assessment in the postgraduate studies according to the statements of the teachers. Secondly, we analyze three of the most outstanding preoccupations stated by the participants, related with the students profile, the assessment process itself, and the collaboration culture. The wide frame of teachers' perceptions analyzed in the context of the research is closely related to individual, personal and contextual factors. Through the teacher's narratives, it is possible to recognize the existence of the individualistic culture, which pervades the assessment practices and the teacher professional conduct as well.

Keywords: learning assessment, teacher perceptions, higher education, collegiality, professional culture.

Introducción

El presente artículo da cuenta de los resultados parciales obtenidos en el marco de una investigación sobre la evaluación de los aprendizajes en un programa de postgrado en educación¹.

Aquí nos centramos exclusivamente en el análisis de las percepciones de los docentes sobre la especificidad de las prácticas de evaluación en la educación de postgrado y sus preocupaciones principales en relación con el desarrollo de la evaluación de los estudiantes

¹ El proyecto de investigación se desarrolló con el apoyo de Vicerrectoría Académica de la Universidad Javeriana,

en la que participaron la autora de este trabajo y Esteban Ocampo Flórez.

al interior del programa académico. A partir de dichos hallazgos, se pretende derivar algunas implicaciones significativas para la cultura profesional de los docentes.

Se busca abrir una línea de reflexión en torno a las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la educación superior, particularmente en la educación de postgrado. La apertura a esta reflexión se nos presenta como relevante y urgente a la vez, en relación con tres consideraciones como puntos de partida:

Por un lado, el hecho de que, hasta ahora, en la enseñanza universitaria, una concepción instrumental y acrítica de la evaluación ha favorecido las funciones más pobres de la evaluación, tales como la medición, la comprobación, la comparación, la clasificación y la certificación (Ibarra y Rodríguez, 2010). Siendo la evaluación una práctica educativa tan compleja, requeriría, en cambio, potenciar sus funciones más ricas como son: el diagnóstico, la comprensión, el diálogo sobre la mejora, la autorregulación y la reflexión sobre el aprendizaje en contextos profesionales (Santos, 1995; Smith, 2004).

Por otra parte, como se refleja en distintos estudios, la evaluación realizada por los profesores ejerce una poderosa influencia en lo que aprenden los estudiantes: desde la perspectiva del sujeto que aprende, ésta siempre define el currículum real, envía mensajes sobre la cantidad de trabajo requerido y sobre qué contenidos son más importantes aprender determinando en gran medida el cómo y el qué de lo que se debe aprender (Ramsden, 1992; Hernández,

Martínez, da Fonseca y Rubio, 2005). Elton y Laurillard (1979) sostienen al respecto que el modo más rápido de cambiar la forma en que los estudiantes aprenden es cambiando los métodos de evaluación que practicamos los profesores. No obstante, también se remarca en los estudios la ausencia de reflexión y de pensamiento didáctico en torno a la evaluación como la realidad que predomina en el contexto universitario (Camilloni, Celman, Litwin & Palou de Maté, 1998).

Finalmente, partimos del convencimiento de que la evaluación como función docente puede constituir un importantísimo factor de perfeccionamiento didáctico (Rosales, 2000; Nieto, 1999). Desde el punto de vista didáctico, la práctica de evaluación incorpora actividades del docente relacionadas con aspectos tales como: relacionar lo que se enseña con lo que ya saben los estudiantes, dar retroalimentación frecuente, asegurar la coherencia entre la teoría y la práctica que se plantea en el aula, comprometerse con el estímulo para el pensamiento crítico y revisar la propia propuesta de enseñanza y de los aprendices para ajustar su actuación al contexto de la situación educativa, adoptando una orientación reflexiva sobre la profesión docente.

Cabe señalar que la reflexión sistemática sobre la evaluación de los aprendizajes ofrece, además, una oportunidad para discutir y cualificar las prácticas, y si se realiza con intención dialogante, colaborando en equipo y de manera coordinada, se convertirá en una fuente de autoaprendizaje, autoevaluación y de estímulo profesional para los profesores (Castillo y Ca-

brizo, 2002). Según la investigación en este campo, algunas dificultades relacionadas con la comprensión crítica y el consenso sobre los procesos evaluativos pueden mejorarse mediante esquemas de colaboración (Collazos, Mendoza y Ochoa, 2007).

La evaluación de los aprendizajes: aportes para un concepto en la educación superior

La evaluación de los aprendizajes es uno de los elementos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje por la información que facilita al profesor y al estudiante. Desde una perspectiva constructivista, se plantea como un proceso de comunicación guiada en forma de observaciones del profesor y de diálogo entre docentes y estudiantes, integrada en el proceso de enseñanza en el aula y orientada al logro de objetivos educativos, más que como un proceso de medición de los resultados (Pérez y Reyes, 2003).

En la actualidad, la evaluación se concibe como una fase de la enseñanza que se reconoce (al integrar el campo de la didáctica) ya no como un tema periférico sino en relación estrecha con las prácticas docentes, con el logro de objetivos formativos y reconociendo sus implicaciones en el proceso de aprender (Litwin, 1998). A través de la comprensión de las prácticas evaluativas, se tiene acceso a procesos significativos tanto de la calidad pedagógica de la docencia universitaria como de las claves culturales presentes en la evaluación de estudiantes (Porto, 2007).

Ahora bien, cuando se trata de la evaluación realizada por los docentes,

la acción de evaluar se presenta como una competencia profesional muy genérica que puede comprender prácticas muy diversas, concretarse en estilos muy diferentes, de acuerdo con las opciones que se adopten en cada uno de los pasos que hay que dar en ese proceso (Gimeno y Pérez, 1992, p. 334).

Así es que el desarrollo de dicho proceso evaluativo implica decisiones y dilemas de tipo pedagógico, político y ético a los que hay que dar respuesta y sobre los cuales el profesor debe deliberar, construir soluciones y atender de manera contextualizada. Dado que el docente afronta dicha complejidad, su juicio profesional y capacidad crítica son determinantes: la postura y la práctica reflexiva se han considerado en este sentido un emblema de la profesionalización del docente (Perrenoud, 2004).

Habría que decir también que la evaluación entendida como práctica educativa constituye una actividad intencional guiada por creencias, valores y conocimientos que orientan las acciones, las decisiones y las preferencias de los sujetos en contextos determinados. Dado su carácter situado, la práctica evaluativa no se puede pensar al margen de lo que ocurre en otros ámbitos de la sociedad (político, económico, administrativo, etc.); son prácticas determinadas socialmente y condicionadas por numerosos aspectos socio-históricos, personales e institucionales que las atraviesan y las complejizan (Suriani, 2003).

La evaluación en tanto actividad multideterminada y multidimensional presenta tres dimensiones que resultan de interés para su análisis y comprensión: una *dimensión axiológica* relacionada con los valores y las concepciones que la rigen y la posición desde la cual se emiten los juicios y las recomendaciones en las acciones evaluativas; una *dimensión teórica* referida a los conceptos y a las categorías que la explican y organizan, como, por ejemplo, al definir el objeto y el problema de la evaluación, al aclarar concepciones relativas al campo o campos disciplinarios del conocimiento o del ejercicio profesional; una *dimensión metodológica* que comprende los procedimientos para recoger información, analizar situaciones y expresar juicios de valor, de modo que una determinada aproximación metodológica implica, además, una postura política sobre la participación de los sujetos en el proceso de construcción de los aprendizajes (Glazman, 2001). Las tres dimensiones ofrecen una visión integradora y compleja de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, intentando superar cualquier reducción a uno de sus componentes o, como sucede con frecuencia, a su componente instrumental (Cabra, 2007).

En el contexto de la educación globalizada, la evaluación de los aprendizajes se centra en los elementos constitutivos de la competencia académica, investigativa y profesional: saber, saber hacer, saber ser, saber estar, aprender a aprender, articulando el aprendizaje cognitivo, social, ético y valorativo de la formación de ciudadanos con el mundo profesional. En la actualidad, se demanda a la enseñanza y a la evaluación universitaria

la incorporación ineludible de nuevos objetivos de aprendizaje que la sociedad de la información requiere de los profesionales universitarios: capacidad de transferencia, de trabajar en grupo y en red; habilidades para seleccionar información y para autoformarse: saber desarrollar comportamientos de autonomía, etc. Todos estos objetivos de aprendizaje son competencias que van más allá de lo que ofrecen los tradicionales procedimientos de evaluación (Porto, 2004, p. 1107).

Aspectos generales de la metodología utilizada

El proyecto de investigación en el que se fundamenta este trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, basado en el análisis y la comprensión de las prácticas evaluativas desde el punto de vista de los actores y sus significados. Para obtener información lo más completa posible sobre las prácticas de evaluación, se utilizaron las técnicas de análisis documental y de contenido (codificación y categorización) y la entrevista cualitativa (a 10 docentes del programa) para recoger distintos tipos de información sobre las prácticas de evaluación en el programa objeto de estudio.

A partir de la información recogida en las entrevistas realizadas, se presentan a continuación los hallazgos relacionados con las percepciones de los profesores sobre la especificidad de las prácticas evaluativas en la educación de postgrado y sus preocupaciones sobre los procesos de evaluación en el programa, y a partir

de lo cual se hará un análisis de implicaciones significativas sobre el papel de la cultura de la colaboración y el trabajo colegiado en la evaluación y en el desarrollo profesional docente.

área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes" (art. 12).

Descripción de hallazgos

La especificidad de la evaluación de los aprendizajes en el nivel de postgrado: la perspectiva de los docentes

Teniendo en cuenta que los niveles educativos presentan distintos objetivos y que existe una diferencia cualitativa importante entre la educación básica, media y superior, encontramos que la literatura sobre la evaluación universitaria no parece presentar con claridad un modelo contextualizado a la educación de postgrado y, en general, a la educación superior, y son pocas las especificidades que se establecen sobre la teoría general de la evaluación de los aprendizajes para el nivel universitario, aunque sí se aclara que la evaluación debe responder a los propósitos y contexto de la educación superior (Porto, 2004).

De acuerdo con los objetivos educativos propuestos para el nivel de postgrado en nuestro país, el Congreso de Colombia (1992) declara que:

Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad. Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un

De lo anterior se infiere que la formación en este nivel educativo apunta a tres componentes de aprendizaje interrelacionados: el que corresponde al nivel teórico y conceptual del campo de conocimiento, a las competencias para la solución de problemas de diversa índole (disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales) y a las habilidades de investigador que favorecen los anteriores aprendizajes, aspectos que han de incorporarse en las propuestas de evaluación de los estudiantes y del programa, asegurando su coherencia con los propósitos formativos en este nivel educativo.

De acuerdo con los testimonios de los profesores consultados, un conjunto de aspectos pueden explicar algunas de las diferencias entre la evaluación de los aprendizajes realizada en otros niveles y aquella que debe ser específica para la educación de postgrado. Dichos aspectos se refieren a:

- La teoría general de la evaluación.
- El tipo de estudiante: antecedentes y formación.
- Las capacidades intelectuales de los estudiantes.
- La relación del estudiante con la evaluación académica.
- El tipo de trabajo académico que se realiza en este nivel.

- El nivel de exigencia académica.

En cuanto a la *teoría general de evaluación* de los estudiantes, algunos docentes señalaron que²:

(P4): En el modelo general de evaluación no hay diferencia, pero en el nivel de exigencia sí, es esperable que se exija más... pero cuando se logra montar una cultura académica y rigurosa se consigue.

(P2): Tanto en pregrado como en postgrado es importante que los alumnos tengan claro el porqué de una nota cuantitativa y de los criterios de la evaluación cualitativa.

Al respecto se puede señalar que la teoría general de evaluación ofrece los fundamentos generales, pero en el caso de la educación posgradual se han de tener en cuenta las exigencias propias de este nivel educativo que se concretan con el apoyo de una cultura académica rigurosa y exigente.

En relación con el *tipo de estudiante*, el profesorado entiende que las características de los estudiantes de este nivel son una referencia necesaria e indispensable para plantear una situación de evaluación, ya sea porque se considera que en la evaluación se debe reconocer el tipo de estudiante que asiste a las aulas o porque lo que se espera de los alumnos debiera tener alguna implicación en la exigencia planteada por la evaluación. En palabras de un docente:

(P1): Lo propio del postgrado es obvio, el tipo de estudiantes que nos llega con experiencia profesional, les cuesta ponerse en el rol de estudiantes, por su edad, por su trabajo, por su tiempo de dedicación al estudio, etc. Este es un condicionante permanente.

(P8): Debiera tener alguna implicación en la evaluación lo que se espera de los alumnos.

En esta misma línea, se considera que los estudiantes de postgrado ya traen ideas, formas de actuación profesional y otra experiencia educativa, así como saberes teóricos y prácticos especializados. Se entiende, además, que en este nivel educativo se busca la aplicación de los conceptos nuevos en los contextos y entornos profesionales específicos de los participantes. Como lo señaló uno de los docentes:

(P3): En pregrado necesitan apropiarse de muchas categorías conceptuales, y menos en transferencia. En postgrado ya traen dominios de conocimiento y buscan la aplicación de eso, traen ideas, métodos, otra experiencia educativa. Yo transformo más en la transferencia porque el tiempo es menor y aprovecho el hecho de que todos trabajen y a la larga facilita que piensen el trabajo de investigación.

(P2): En posgrado interesa evaluar el nivel de intervención del alumno, saber sustentar sus ideas, es gente que viene con mucha experiencia.

A juicio de algunos de los docentes, las *capacidades intelectuales de los estudiantes del nivel de postgrado*, considerados como adultos con una experiencia laboral y académica significativa, constituyen un aspecto diferenciador

² Se utiliza la letra 'P' para profesor y el número para garantizar el anonimato.

que se refleja en las metas de un programa de formación: tanto en las competencias como en lo que se espera que sepan hacer finalizado el proceso; por tanto, la diferencia de un nivel educativo a otro sería cualitativa, como se constata en este testimonio de (P1): “La diferencia sería cualitativa en términos de capacidades intelectuales, diferencias cualitativas en lo que son capaces de hacer”.

Las capacidades intelectuales de los estudiantes están relacionadas hasta cierto punto con los perfiles de formación; así, por ejemplo, un docente declaró que en el caso de la universidad existe un conjunto de competencias específicas que se deben desarrollar en este nivel y en el contexto particular de cada uno de los programas de Postgrado. No obstante, según algunos docentes, el trabajo en la Maestría se suele convertir en un trabajo remedial de lo que no se hace en el pregrado.

Respecto a la *relación particular del estudiante de postgrado con la evaluación académica*, se sugiere que en este nivel los estudiantes puedan estar más enfocados a la evaluación como *proceso de recibir feedback*, conocer sus debilidades y ajustar sus competencias profesionales que a los resultados en términos de calificación.

(P6) Con los alumnos de pregrado hay que estar más atentos y más comunicativos con los resultados de la evaluación. En posgrado menos, pero ellos tienen más en cuenta la evaluación.

No obstante, cabe señalar que dicha relación varía de acuerdo con los sistemas de seguimiento y de certificación que establecen los programas, ya sean en pregrado o postgrado, determinando en gran parte los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Hernández, 2004). Al respecto, es necesario indagar más profundamente sobre este elemento clave de la cultura evaluativa de los programas de postgrado.

En estrecha relación con los anteriores aspectos, se señalaron también como elementos diferenciadores el *tipo de trabajo académico* y el *nivel de exigencia* que, al parecer, es mayor en términos de escritura y argumentación, ya que, como lo plantean los docentes, en postgrado deben haber exigencias adicionales, tipos de productos académicos propios de este nivel, muchos relacionados con los entornos laborales en los que se desempeña el estudiante y los problemas profesionales que los determinan. Además (P3) señaló que: “Sí debiera haber más procesos de autoevaluación y de hacer correcciones al proceso con ayuda del profesor”.

No obstante, dichos niveles de exigencia carecen, al parecer, de una base sólida, ya que se establecen de manera implícita, y son aspectos sobre los cuales no se suelen establecer orientaciones o consensos más allá de lo que se declara en los perfiles de los programas y objetivos de las asignaturas. Algunos docentes entienden que dichos niveles de exigencia dependen también de las condiciones de partida en las que los estudiantes ingresan al programa, lo cual se percibe como un condicionante importante de lo que se pretende desarrollar en el programa.

Preocupaciones del profesorado en relación con las prácticas de evaluación en el programa

Las preocupaciones de los docentes consultados se refieren a un conjunto amplio de cuestiones, sobre lo cual se presentan los hallazgos referidos a tres (3) elementos del proceso educativo: los estudiantes, las actividades concretas del proceso de evaluación y la cultura evaluativa en relación con la falta de un trabajo coordinado entre el equipo de docentes del programa, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. *Preocupaciones del profesorado en relación con la evaluación.*

<p>a) En relación con los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los referentes y las teorías sobre el aprendizaje de los adultos - El conocimiento y las características de los estudiantes - El número de estudiantes en los cursos y los recursos disponibles <p>b) En relación con el proceso de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los criterios de evaluación - El tiempo de la evaluación - El seguimiento de los trabajos de investigación - El tratamiento de casos especiales que requerían un concepto colegiado <p>c) En relación con la cultura evaluativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación como calificaciones - La necesidad de consensos y el trabajo coordinado con los colegas
--

a) *Preocupaciones relacionadas con los estudiantes.* Las inquietudes se centran en aspectos de diversa índole: pedagógica, curricular y operativa. Preocupa de manera especial reconocer que no se sabe lo suficiente sobre los *procesos de aprendizaje en adultos* –en concreto, los estudios en este campo son incipientes–, siendo éste un referente esencial para la construcción didáctica de la evaluación: es decir, la comprensión que se debe tener sobre los procesos de aprendizaje de los sujetos a quienes se dirige una propuesta curricular concreta.

Igualmente preocupa el hecho de que hay que reconocer las *expectativas de los estudiantes* que ingresan al programa, ya que puede haber un desfase entre las verdaderas aspiraciones e intereses de los estudiantes y lo que el programa pretende como contexto y propósito de formación académica y profesional. Al mismo tiempo, existe cierta inquietud en relación con el *número de estudiantes* que debe atender un docente en las clases del programa. Se entiende que en una clase numerosa y sin los recursos y estructuras necesarios no se facilita la relación profesor-estudiante.

Las dificultades especialmente señaladas por los docentes tienen que ver con las actitudes y las percepciones que manifiestan los estudiantes en su proceso de evaluación, pero también por la influencia que tiene la cultura evaluativa en las formas de proceder. Las siguientes cuestiones fueron significativas:

- La asignación de calificaciones suele ser fuente de problemas, especialmente la nota final, con lo cual un docente señala que “no está bien vista una nota inferior a 4.0”, de lo que se infiere que los aprobados con notas superiores podrían ser las calificaciones que los estudiantes esperan que se otorguen con más frecuencia en el programa.
 - La relación establecida por el estudiante entre esfuerzo y calidad del trabajo suele ser diferente a la establecida por el docente; por esta razón, hay disparidad de valoraciones en las que se combinan percepciones, creencias, expectativas y resultados inesperados. Según la declaración de uno de los docentes (P9): “en el balance entre el producto y los criterios, los alumnos confunden el esfuerzo invertido con la calidad del trabajo”.
 - La comparación de los estudiantes con los demás compañeros es un aspecto conflictivo, como lo expresó un docente. Dicha comparación nunca suele ser sana y puede dificultar la cohesión del grupo, la evaluación formativa y la disposición para mejorar el propio desempeño.
 - La falta de comprensión del proceso de evaluación por parte del estudiante también se señala como aspecto presente en el aula de clase; a veces se soluciona con las aclaraciones que el estudiante puede pedir. Sin embargo, en otras situaciones, uno de los docentes (P4) explica que: “hay conflictos por la disparidad de criterios o la falta de comprensión de los criterios” y, en este caso, el diálogo se hace más necesario para que la evaluación no sea arbitraria.
 - La dificultad del estudiante para reconocer sus debilidades en términos de la calidad del aprendizaje esperado es otra de las dificultades encontradas. La evaluación centrada en la retroalimentación es la que busca mejorar las capacidades del aprendiz para autorregular su proceso tomando decisiones sobre cómo mejorar; no obstante, ésta no suele ser una práctica frecuente en la educación universitaria. Uno de los docentes (P10) expresó lo siguiente: “la evaluación evidencia el nivel de escritura del alumno y sus debilidades, con frecuencia el alumno se siente mal; más que conflictos es la tendencia de los alumnos a no reconocer lo que deberían mejorar”.
 - Otra de las dificultades que se afrontan en la relación con los estudiantes es la necesidad que tienen estos del juicio del docente para afirmar su capacidad o competencia. En palabras de uno de los docentes consultados:
- (P5): Siempre están buscando la aprobación externa para cada cosa, pero usted cómo me vio en el foro... uno le responde: pero, ¿cómo se sintió en el foro? pero digame usted... siempre dependiendo de la mirada externa, ese ha sido uno de los problemas que he tenido para la evaluación.
- Las dificultades que afrontan los estudiantes para la evaluación en grupo, pero que cabe señalar, tiene distintas fuentes: por un lado, la escasa competencia estudiantil para el trabajo en equipo y, por otro, la falta de una estrategia efectiva o de habilidad del docente para gestionar pedagógicamente esta forma de evaluar. De acuerdo con el testimonio de un docente (P7): “no hay cultura del trabajo grupal, unos trabajan más que otros; es difícil juzgar el trabajo de cada cual con equidad; las notas homogéneas en el trabajo en grupo no son reales”

b) Preocupaciones relacionadas con el proceso evaluativo. Se constata una preocupación de los docentes por los *referentes de la evaluación*, en concreto, por los criterios sobre los cuales se deben construir los juicios evaluativos. Dichos criterios no deben ser elementos privados de la actuación del docente; se requiere explicitarlos para que su pertinencia y validez puedan ser objeto de revisión y discusión con otros colegas.

También surgen inquietudes de los docentes que se relacionan con el *tiempo de la evaluación* y el esfuerzo adicional que exige trabajar con grupos numerosos sin las estructuras de apoyo necesarias. En particular, constituye una preocupación latente la dificultad de entregar resultados oportunamente en clases numerosas en las que se suelen leer una cantidad numerosa de trabajos semanales realizados por los estudiantes, y en las que los tiempos de lectura, corrección y calificación necesariamente se intensifican y se transfieren al tiempo de ocio de los docentes.

Conscientes de la importancia que tiene el desarrollo de competencias para la investigación, resulta una preocupación compartida de los docentes los modos de realizar un seguimiento cercano y eficaz de los *proyectos de grado de los estudiantes*, en los que definan rutas de aprendizaje y procesos de evaluación coherentes con el marco lógico del proceso investigativo.

Finalmente, se presenta la necesidad sentida de que se diseñe un procedimiento que permita y facilite el *análisis y tratamiento de casos especiales* en la evaluación, certificación y

promoción de los estudiantes del programa. En razón de sus implicaciones para la vida de los estudiantes, la deliberación, discusión y decisión de los docentes sobre estos casos exigen una consideración especial por parte de un programa de postgrado, de modo que no se limite a la responsabilidad individual del docente, sino que se asuma como una orientación curricular del programa.

c) Preocupaciones relacionadas con la cultura de la evaluación existente. Algunas de las preocupaciones de los docentes se han ubicado más en el plano de la cultura evaluativa, en tanto se relacionan con creencias afincadas, hábitos o formas de relacionarse con los colegas y con la institución.

Una inquietud concreta tiene que ver con las calificaciones, ya sea el cuestionamiento sobre cómo se han venido utilizando y generando percepciones erróneas en los actores (estudiantes y docentes); o, por otra parte, como dicha concepción ha colonizado la evaluación reduciéndola a su cuantificación; por tanto, como lo expresa un docente (P10): “preocupa cómo desmontar la idea de una evaluación como asignación de calificaciones”.

Los docentes se refirieron igualmente a la necesidad de mayor comunicación para establecer diálogos con otros docentes en torno a la evaluación que se hace; en particular, (P3): “poder compartir las concepciones y modelos de evaluación”. Asimismo, se planteó la necesidad de reflexionar y analizar las prácticas de evaluación en relación con la enseñanza. Se advirtió que es preciso discutir sobre las

prácticas de enseñanza y su relación con la evaluación, en tanto ésta no se debe considerar como un sistema independiente del proceso pedagógico en el programa.

¿Qué aportan estos hallazgos para la comprensión de la cultura profesional docente?

Una primera pregunta que nos planteamos fue la siguiente: ¿se realiza la evaluación de manera colegiada? Según los testimonios de los docentes consultados, todos coinciden en afirmar que la evaluación no es colegiada y no se tiene mucha experiencia en la construcción de acuerdos para la evaluación:

(P4): qué rico que como equipo dijéramos mire en cuanto a enseñanza o aprendizaje... de donde lo quiera mirar, le vamos a apostar a esto, en cuanto a evaluación le vamos a apostar a esto, lo que yo llamo unos lineamientos generales, que nos abarquen a todos como equipo, pero nunca nos hemos sentado ni a pensar como evaluar ni menos como enseñar.

Los docentes reconocen que una evaluación colegiada es útil y necesaria para la formulación de criterios claros y compartidos y para facilitar el juicio sobre casos especiales. Se considera importante utilizar esta forma de trabajo porque las miradas son distintas y se necesita alcanzar claridad y consenso sobre los criterios de evaluación entre los docentes.

Los hallazgos de este estudio son congruentes con los realizados por otros investigadores ante los cuales la cultura docente profesional

presenta obstáculos al trabajo conjunto. En relación con la toma de decisiones colegiada en la evaluación de los estudiantes, Porto (2008) señala que esta dificultad se puede explicar por:

el hecho de que el profesorado universitario no cuenta con la formación ni la tradición necesarias para abordar colegiadamente temas relacionados con la docencia. Esto puede ser debido tanto a que se siente que la docencia universitaria está infravalorada, de forma que a nivel institucional no importa como sea su desarrollo ni se va a valorar de ninguna forma los esfuerzos y el tiempo dedicado a mejorarla, como a que la tradición universitaria hace que la docencia se viva como una labor a desarrollar en solitario, donde no se comparten los problemas que pueden surgir ni las soluciones que se van alcanzando para mejorarlo. (p. 136)

La docencia, reconocida como profesión, implica la posesión de un grado de autonomía en la toma de decisiones, de la que surge la asunción de responsabilidades (sociales y morales) derivadas de la intencionalidad formativa de la docencia (Álvarez, 2003). La autonomía “es el argumento democrático para el profesionalismo: es decir, que los profesores tienen derecho a tomar decisiones cruciales sobre el contenido del currículum, el método y la evaluación de los alumnos” (McKernan, 1999).

Sin embargo, el juicio profesional sobre el currículum no se limita a la actuación individual y aislada del docente. La profesionalidad en ese sentido exige también de una red de colaboración o de una comunidad de discurso en la que pueda dar cuenta de las propias percepciones del profesor y establecer un diálogo crítico con

otros docentes en relación con las tensiones fundantes y la problemática de su práctica:

El aislamiento plantea el problema que Fullan y Hargreaves (1992) denominan de la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada; produce que cualquier actividad positiva que los profesores hagan o puedan hacer no sea en absoluto reconocida, mientras que por el contrario, toda actividad negativa permanezca en el anonimato y sin corrección posible (Marcelo, 1995, p. 215).

En contra del aislamiento, la condición colegiada de la docencia está en estrecha relación con la dimensión democrática de la evaluación, para su análisis cultural y no solamente técnico. Justamente, la actividad profesional del docente comprende una dimensión pública de sus competencias y el perfeccionamiento del juicio individual a partir de su interlocución con la comunidad de académicos, y, en este sentido, la evaluación ofrece un espacio propicio para el desarrollo profesional.

Como se puede apreciar, las percepciones sobre las prácticas evaluativas que tienen los docentes consultados dejan entrever una actitud positiva en cuanto a reconocer la colaboración y el trabajo colegiado en la evaluación: reconocen que una evaluación colegiada es útil y necesaria para la formulación de criterios de evaluación y para facilitar el juicio sobre casos especiales. No obstante, en el ámbito de las prácticas pedagógicas de la universidad, el trabajo colegiado continúa siendo una aspiración que está en espera de integrarse a la cultura profesional docente.

En otros estudios se ha podido analizar cómo la dificultad para el trabajo colegiado no sólo tiene que ver con la falta de formación del docente, sino con la manera en que se perciben diferencias importantes entre las áreas de conocimiento de un programa o Facultad, que ya generaría opiniones y reacciones diversas frente a la posibilidad de pensar conjuntamente la evaluación. En el estudio de Porto (2008) sobre la toma de decisiones colegiadas se señala esta diversidad:

Las opiniones van desde considerar que cada titulación y cada materia tiene su especificidad característica, que debe hacer que la forma de enseñar y de evaluar sea diferente; pasando por la creencia de que las diferencias vienen por el carácter fundamentalmente teórico o eminentemente experimental del área (o la materia) en cuestión; hasta la apreciación de que siempre hay aspectos comunes en la evaluación que se realiza en cualquier área, si bien cada una va a tener sus propios matices; o incluso la percepción de que la evaluación es muy similar en todas las áreas de conocimiento (p. 142).

Es decir, las peculiaridades que los distintos aprendizajes poseen en razón de su propia especificidad disciplinar y de las actividades de aprendizaje en que deben participar docentes y estudiantes para comprender las disciplinas, sus discursos y métodos e identidad como comunidad, es decir, las teorías, los conceptos y las estrategias que configuran el paradigma de la disciplina o profesión se deben tener en cuenta al momento de plantear esquemas de colaboración y trabajo colegiado de la evaluación al interior de los programas o facultades.

Al respecto, conviene decir que el espacio dominante del ejercicio profesional no puede seguir siendo el aula de clase, un espacio que con frecuencia es solitario y privado, sino que debe abarcar tanto el espacio individual como social, dialogal e intersubjetivo de las prácticas pedagógicas, para que las preocupaciones legítimas de los docentes, como las que se han analizado en este estudio, tengan lugar y trasciendan como auténticos problemas profesionales que se pueden abordar de forma creativa. Es decir, avanzar de la preocupación a la intervención intencionada, reflexiva y responsable con otros.

Para lo anterior, los espacios de socialización a la cultura académica que fomenta la universidad, tales como la reunión de departamento, los coloquios, los seminarios y otras actividades que favorecen el diálogo y oportunidad de compartir historias y relatos de la docencia entre docentes de una institución (Mendoza, 2008) pueden proyectarse hacia la reflexión colegiada y el trabajo colaborativo para el mejoramiento e innovación de las prácticas evaluativas.

Reflexiones finales

Mediante los datos arriba analizados y el contexto más amplio de la investigación realizada, hemos identificado elementos relevantes dentro de la cultura profesional docente en relación con la evaluación de los estudiantes. Compartimos las reflexiones finales.

Las consideraciones de los docentes en torno a la especificidad de la evaluación de los es-

tudiantes en el nivel de postgrado constituyen en sí mismas un aporte a la investigación para seguir profundizando en este campo. Uno de los aspectos que se destaca en la exploración es el que tiene que ver con el conocimiento del sujeto-estudiante propio de este nivel, su experiencia educativa previa, expectativas y entornos profesionales en los que se desempeña. La pregunta por el sujeto, por cómo y qué aprende, hace parte de la necesidad de personalizar y contextualizar la evaluación y constituye un problema fundante de la práctica pedagógica y de la actuación profesional docente.

El amplio marco de preocupaciones de los docentes consultados evidencia, en primer lugar, su capacidad crítica, y en segundo lugar, el hecho de que dichas percepciones están muy relacionadas con factores individuales, institucionales y contextuales. A través de los testimonios, el problema del trabajo aislado se deja entrever como rasgo presente en la cultura profesional, cuya manifestación se hace patente en las prácticas de evaluación de los estudiantes en el programa.

Como es sabido, ha predominado en la universidad una cultura profesional individualista, heredada a través de la socialización de los docentes. Dicho individualismo con frecuencia resulta ser una condición del lugar del trabajo o respuesta estratégica del docente para preservar su libertad, y no siempre adopta un sentido negativo (Hargreaves, 1996). Las culturas colaborativas, en cambio, han estado más asociadas al desarrollo profesional, a la mayor capacidad de reflexión, a las oportunidades de aprender de otros y, por tanto, se han ido intro-

duciendo poco a poco conforme los profesores trabajan en proyectos conjuntos.

Partiendo de lo anterior, consideramos que la forma de proyectar la mejora de la evaluación, antes de considerarse un problema estrictamente de técnicas, es un problema de autoanálisis, formación e investigación. Asimismo, antes de ser una cuestión privada y poco comprendida de los modelos profesionales docentes, se inscribe en una esfera de lo público, posicionando la evaluación como un lugar privilegiado del trabajo cooperativo y la expresión de profesionalidad del docente.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid, España: Mino y Dávila Editores.
- Cabra, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Serie Formas en Educación 8. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2002). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 2002* [Versión electrónica]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85662_Archivo_pdf24.pdf
- Collazos, C. A., Mendoza, J. y Ochoa, S. (2007) Mejorar la evaluación mediante esquemas de colaboración. *Revista Educación y educadores*, 10 (1), pp. 79-88
- Elton, L. R. B. & Laurillard, D. (1979). Trends in Research on Student Learning. *Studies in Higher Education*, 4, 87-102.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992) *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, F. (2004, mayo) Enseñar y aprender en la universidad. ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?, En III Simposio sobre Docencia universitaria, Bilbao, ICE Universidad de Deusto.

- Hernández, F., Martínez, P., da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, España: La Muralla.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al Discurso Dominante sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de educación*, 306, 205-242.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid, España: Morata.
- Mendoza, P. (2008). Socialization to the Academic Culture: a Framework of Inquiry. *Revista de Estudios Sociales*, 31, 104-117.
- Nieto, S. (1999). El Discurso del Profesorado Universitario sobre la Evaluación del Aprendizaje de los Alumnos como Estrategias de Innovación y Cambio Profesional: Exposición y Análisis de una Experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Pérez, M. y Reyes, M. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través de la evaluación que proponen los profesores universitarios, En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Porto, M. (2004, mayo). La evaluación de estudiantes en la universidad: Hacia un modelo de evaluación contextualizado. Trabajo presentado en *III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*, Bilbao, ICE, Universidad de Deusto.
- Porto, M. (2007). Evaluación de Estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepciones de los Propios Alumnos. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, (3). Consultado enero de 2009, en http://www.um.es/ead/Red_U/3
- Porto, M. (2008). Evaluación de estudiantes universitarios: ¿Toma de decisiones colegiada? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (34), 133-149,
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, UK: Routledge.

- Rosales, C. (2000). *Evaluare es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Narcea.
- Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Smith, K. (2004). The benefits of students learning about critical evaluation rather than being summatively judged. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 369-378.
- Suriani, B. (2003, septiembre). *Las prácticas de la enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Ponencia en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Recuperado en febrero de 2009, de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Suriani_Beatriz.PDF