

LA EVALUACIÓN “CUANTITATIVISTA” COMO OBSTÁCULO PARA EL APRENDIZAJE

Cristaldo Domínguez, César L.¹; Valenzuela Fernández, José A.²

Recibido: agosto de 2016

Aceptado: noviembre de 2016

RESUMEN

La Educación Superior necesita un sistema de evaluación que considere la complejidad del aprendizaje. La evaluación con énfasis en mediciones supuestamente objetivas, marcadamente positivista, sigue influyendo nuestras instituciones. El objetivo de este ensayo breve es discutir académicamente cómo la evaluación con notable énfasis cuantitativo, resulta perjudicial para la formación académico-profesional de los estudiantes universitarios. Bachelard proporciona, con el concepto de “obstáculo epistemológico”, un sencillo pero potente modelo teórico para sustentar nuestras críticas. La evaluación cuantitativista constituye un verdadero obstáculo para el aprendizaje porque se evalúan más que nada resultados aislados, muchas veces descontextualizados de efectos netamente observables y valorados unidireccionalmente. Incluso, generando una absurda competitividad, en detrimento de una cooperación entre estudiantes, capaz de optimizar tiempo, esfuerzo y aprendizajes. Sólo con una visión holística de la realidad, seremos capaces de superar las prácticas positivistas de la evaluación cuantitativa, en pos de propiciar el necesario Desarrollo Sostenible, que respete las libertades individuales como colectivas, para dejar atrás las diferencias e inequidades sociales. Es crucial vivenciar evaluación auténtica para el desarrollo de distintas capacidades, considerando variados instrumentos de evaluación, con miras a realizar el cruce de datos y en pos de obtener resultados de aprendizaje, más fiables con el perfil de egreso previsto, en los currículos formales.

PALABRAS CLAVES

Crítica, Evaluación cuantitativa, Obstáculos, Aprendizaje, Evaluación Auténtica.

¹ Doctor en Historia, Magíster en Ciencias de la Educación. Licenciado en Historia y en Ciencias de la Educación. Email: arapisandu@gmail.com

² Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Licenciado en Ciencias de la Educación. Becario del CONACYT. Email: jav19837@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Educación Superior requiere de un sistema de evaluación que considere la complejidad del aprendizaje. La evaluación con énfasis en mediciones supuestamente objetivas, marcadamente positivista, sigue influyendo en nuestras instituciones universitarias. Se hace necesario contrastar este ideario en una problematización sistemática de la realidad.

A los fines de este ensayo breve, entenderemos como evaluación “cuantitativista” a la valoración del rendimiento académico por medio de pruebas mayormente estandarizadas, considerando escalas numéricas.

El objetivo es discutir académicamente de qué manera la evaluación con notable énfasis cuantitativo, resulta perjudicial para la formación académico-profesional de los estudiantes universitarios.

El propósito de este trabajo es avivar el debate –en estos días casi inexistente- acerca de la eficacia de la evaluación en la Educación Superior, dado que es necesaria la discusión, que conduzca a la mejora de la evaluación, en el ámbito de la Universidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este trabajo de enfoque cualitativo, vamos a revisar, mediante análisis de textos, los fundamentos que sustentan nuestra crítica al modelo “cuantitativista”, tomando como referente teórico a Gastón Bachelard, específicamente, en su concepto de “obstáculo epistemológico”.

En la primera parte, se presenta una contextualización del problema, utilizando como herramientas para el análisis, la tensión continuismo-discontinuidad y la tensión internalismo-externalismo, de Caballero Merlo.

En la segunda parte de la tarea se contrasta la realidad descrita, con el concepto de obstáculo epistemológico de Bachelard, aplicado puntualmente a la crítica del modelo “cuantitativista” de evaluación en Educación Superior.

Finalmente, se ensayan conclusiones como síntesis y cierre, en alusión a lo estudiado.

RESULTADO DEL ANÁLISIS DE TEXTOS

1- CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Tal parece que la genuina evaluación del aprendizaje es como un misterio no resuelto para las instituciones de Educación Superior (IES). De hecho actualmente, la complejidad del aprendizaje y de la evaluación, suscitan situaciones problemáticas que requieren de mejores soluciones.

El estudio de los hechos históricos nos cuenta que el positivismo es una expresión de la modernidad. Sin embargo, Acevedo Leal (2014: p. 97), considera que incluso hoy –en plena época postmoderna-, el modelo de educación vigente en varios de nuestros países latinoamericanos, reproduce el sueño de la modernidad con la idea de “desarrollo y progreso”, siempre por medio de una episteme desupuesta científicidad y objetividad, que exalta la inteligencia verbal y el pensamiento lógico-matemático.

Creemos que la fragmentación del conocimiento alentada por el positivismo, deja en evidencia a este paradigma, que separa el todo en sus partes sin superar el reduccionismo, y que como consecuencia no puede comprender ni abarcar la complejidad de la realidad.

De esta manera, si damos un vistazo general a la Educación, reconocemos enseguida que es difícil superar la visión cuantitativa de la evaluación, porque las prácticas institucionales continúan con gran influencia del conductismo, el cual claramente deviene del paradigma positivista.

Recordamos que la teoría del aprendizaje *behaviorista* pone acento en la observación de conductas, exclusivamente en todo aquello que resulta mensurable, medible.

Este es el origen del enfoque de la evaluación por objetivos, el cual pone especial atención a los resultados, a los productos, con la asignación de calificaciones numéricas. Se trata del enfoque con más arraigo en el sector educativo, con no menos de 70 años de vigencia. Se mantuvo vigoroso, incluso después de la aparición de los enfoques de evaluación procesual y del integrado.

Nos queda claro que el enfoque “cuantitativista” de evaluación educativa, entra en crisis recién a finales de los 90’ con la incursión de la teoría constructivista. Y recién en los primeros años de segundo milenio, los empresarios hacen un airado reclamo por empleados cualificados, pues el escenario financiero y político lo necesitaba para adaptarse a los nuevos desafíos de la economía neoliberal.

Esto generó la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como institución encargada de replantear las funciones de la universidad, su metodología, los nuevos recursos o los roles educativos, retomando, al mismo tiempo, las careadas críticas efectuadas a la evaluación tradicional. (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014: p. 11)

Luego de la acotada descripción, estamos en condiciones de utilizar dos herramientas de análisis propuestas por Caballero Merlo (2011: pp. 27-33), las tensiones continuismo-discontinuidad e internalismo-externalismo para hacer una mejor contextualización a nivel local, de la problemática que revisamos.

En nuestro país, el problema principal de la evaluación en las IES, es que se sigue dando preponderancia al aspecto cuantitativo. De hecho, en nuestra experiencia estudiantil-docente, la principal universidad del Paraguay tiene una marcada tradición positivista, de la cual las demás universidades –públicas y privadas- tampoco escapan.

Así también puede percibirse que no es coincidencia que la mayor cantidad de investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) sean de las áreas de Ciencias de la Salud y de las Ciencias Naturales (Jiménez Chávez & Duarte Masi, 2013). Además, es necesario señalar un marcado favoritismo positivista para el desarrollo de las Ciencias “Duras” por sobre las Ciencias Sociales, siguiendo la agenda de los principales actores productivos de la nación (Caballero Merlo & Almada, 2015).

De lo antes expuesto, es dable reconocer que el sistema de evaluación en nuestras universidades paraguayas sigue una línea continuista porque reproduce o reforma el enfoque de evaluación por objetivos que es netamente cuantitativo.

Aún las carreras que se van acreditando ante ANEAES, que supuestamente se basan en el enfoque de evaluación por competencias, se mantienen las evaluaciones unidireccionales, estereotipadas, y hasta en descontextualizadas, en algunos casos. Es nuestra opinión, que los criterios para acreditación se cumplen solo formalmente, y que no pueden garantizar de manera efectiva la calidad de las carreras.

Por otra parte en el problema, se nota un influjo internalista dado que no se tienen en cuenta en la evaluación otros aspectos, allende lo netamente cuantitativo, numerable.

2- OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS PARA EL APRENDIZAJE

Decía Bachelard (1948: p.15) que cuando se investiga el progreso de la ciencia, se llega a la conclusión de que hay que plantear el problema del conocimiento, en términos de obstáculos.

En este sentido, nos proponemos en las líneas siguientes, mencionar los principales obstáculos que tiene por superar la evaluación en la universidad paraguaya.

Como rotundamente “*se conoce contra un conocimiento anterior*”, debemos analizar qué aspectos superar de la evaluación “cuantitativista”, en procura de una genuina evaluación del aprendizaje.

Santos Guerra (2000: pp. 21-44) describe “*la patología general de la evaluación educativa*”, el cual contiene las principales falencias de la evaluación positivista:

- evalúa sólo al alumno.
- evalúan sólo resultados.
- sólo se evalúan efectos observables.
- muchas veces, se evalúa descontextualizadamente,
- evalúa unidireccionalmente.
- no se hace autoevaluación, metaevaluación ni paraevaluación,
- evalúa estereotipadamente para controlar y conservar.
- Varias veces, utilizan instrumentos inadecuados.
- evalúa en forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1- LA EXPERIENCIA BÁSICA Y EL CONOCIMIENTO GENERAL

La experiencia básica constituye el primer obstáculo en la formación del pensamiento científico porque, por encima y por delante de la crítica, se coloca a lo empírico (Bachelard, Op. Cit.: p. 27).

Al respecto, es frecuente que la formación técnica, entendida como la mera habilidad de hacer o transformar las cosas sin mayor fundamento, encuentre a algunos docentes y auxiliares pedagógicos, con serias limitaciones para analizar el contexto que configura la evaluación del aprendizaje.

Esto lleva indefectiblemente a una escasa comprensión del propósito más importante de la evaluación que es la mejora continua (Santos Guerra, Op. Cit.: pp. 47-52). Entonces, resulta evidente el porqué en varias ocasiones se evalúa de manera descontextualizada, parcial y con instrumentos inadecuados.

Por otra parte, nada retardó tanto el progreso del conocimiento que la falsa doctrina de lo general, que es siempre una detención de la experiencia. (Bachelard, Op. Cit.: pp. 66-67).

Es dable afirmar que ciertas generalizaciones permitieron la estandarización de los instrumentos de evaluación, que habitualmente desconocen la posibilidad del aprendizaje personalizado y encierran una estereotipación, que claramente falta a la ética docente, si nos remontamos al propósito de la educación como medio para el desarrollo pleno de las capacidades humanas de cada estudiante.

2.2- EL OBSTÁCULO VERBAL

Cuando una sola imagen, incluso una sola palabra, constituye toda una explicación con la cual pretendemos caracterizar la realidad, nos encontramos ante un obstáculo del pensamiento científico, puramente verbal (Idem: p. 87).

Puede notarse en la evaluación “cuantitativista” una serie de etiquetas numéricas que supuestamente representan el rendimiento académico de los estudiantes. En varias de nuestras IES, si logras 40 puntos de 100 posibles, obtienes la nota 1, con lo cual repruebas el módulo u asignatura.

Sin embargo, notamos enseguida que la mayoría de las veces sólo se evalúan ciertos aspectos que, de ninguna manera puede decirnos lo que realmente sabe el alumno, pues la evaluación con énfasis cuantitativo es unidireccional, y para colmo, valora principalmente la vertiente “negativa”, lo que no se pudo contestar en los *test* de examen (Santos Guerra, Op. Cit.: p. 26).

Así, las etiquetas numéricas de las calificaciones son verdaderos obstáculos verbales porque intentan dar cuenta de todo cuanto sabe el estudiante, aún cuando no se aplican otros instrumentos de evaluación.

2.3. EL OBSTÁCULO DEL CONOCIMIENTO CUANTITATIVO

La magnitud no es objetiva de manera automática. De hecho, es suficiente apartarse de los objetos usuales para dar cabida a las determinaciones cuantitativas más fantasiosas (Bachelard, Op. Cit.: p. 87).

Esto nos dice que la lógica y la matemática no pueden identificarse plenamente con la realidad material, y menos aún, con la socioeducativa. El puntaje que un estudiante obtiene no lo determina como persona, así como tampoco determina todo lo que sabe, y que no fue considerado en el instrumento de evaluación cuantitativista.

Es justo señalar que lo cuantitativo es útil como un dato más. Y como dice Bachelard (Op. Cit.: p. 280) puede “*engañarnos hasta el punto de no saber qué es lo que se sublima y cómo se le sublima*”. Esto último requiere de una necesaria valoración cualitativa.

Nos queda claro que se quiere cambiar de enfoque de evaluación, pero es muy probable que el paradigma se mantenga positivista. Es innegable que el Proyecto Tuning busca que las universidades estén en sintonía con los cambios y retos planteados por el entorno social y económico. Y en este aspecto, el sector empresarial ha logrado consensuar -o imponer- las capacidades profesionales para el diseño de programas de estudio, basados en el desarrollo de competencias genéricas y específicas (Arévalo, 2010: p. 137).

Tejada Fernández & Ruiz Bueno (2015: p. 19) creen que los últimos esfuerzos por lograr calidad, se encaminan hacia un nuevo paradigma de formación superior, basada en competencias con referencia a perfiles profesionales, que conlleva nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación.

Resulta muy curioso que el proyecto Tuning, y más puntualmente ANEAES en nuestro país, intenten implementar un modelo de Educación Superior de perspectiva modernista. Es sabido que la modernidad tiene como nota distintiva la desigualdad social, mientras que la postmodernidad, la diferencia social. (Caballero Merlo, Op. Cit.: pp. 33-40). Hoy, el desafío educativo es aprender a convivir, en una sociedad que necesita ser más inclusiva, atendiendo las iniquidades sociales.

DISCUSIÓN FINAL

Gastón Bachelard nos ha proporcionado, con el concepto de “obstáculo epistemológico”, un sencillo pero potente modelo teórico para sustentar nuestras críticas a la evaluación con énfasis en lo cuantitativo.

Este tipo de evaluación, estamos convencidos de que constituye un verdadero obstáculo para el aprendizaje porque se evalúan más que nada resultados aislados, muchas veces descontextualizados de efectos netamente observables y valorados unidireccionalmente. Incluso, provocando una absurda competitividad, en detrimento de una cooperación entre estudiantes, capaz de optimizar tiempo, esfuerzo y aprendizajes.

Muchos alumnos con el actual paradigma positivista de la evaluación, están más preocupados por sus calificaciones que por aprenderse los conceptos, ideas y herramientas claves de cada asignatura o módulo.

El proyecto Tuning quiere reformar las prácticas en Educación Superior. Aunque debemos recordar que las herramientas de análisis aplicadas en este trabajo, nos indican claramente que se trata de un proyecto continuista e internalista, del cual no se puede esperar soluciones estructurales a los problemas sociales, económicos, medio-ambientales y de paz-seguridad.

Creemos que sólo con una visión holística de la realidad, que considere su complejidad, seremos capaces de superar las prácticas positivistas de la evaluación cuantitativa, en pos de propiciar el necesario Desarrollo Sostenible, que respete las libertades individuales como colectivas, para dejar atrás las diferencias e iniquidades sociales.

Es crucial vivenciar evaluación auténtica para el desarrollo de distintas capacidades, considerando variados instrumentos de evaluación, con miras a realizar el cruce de datos y en pos de obtener resultados de aprendizaje, más fiables con el perfil de egreso previsto, en los currículos formales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Leal, J.** (2014). UN PARADIGMA DOMINANTE: EL POSITIVISMO EDUCATIVO. *Espiral: Revista de docencia e investigación*, 4(1), 92-105.
- Arévalo, R.** (2010). Proyecto Tuning: la educación basada en competencias en ESDAI. *Hospitalidad ESDAI*, (17), 131-156.
- Bachelard, G.** (1948). *La formación del espíritu científico: contibución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Argos.
- Caballero Merlo, J. N.** (2011). *Sociología aplicada a la realidad social del Paraguay*. Asunción: Litocolor.
- Caballero Merlo, J. N., & Almada, C.** (2015). *Paraguay, directrices y programas de la política científica desde el CONACYT y sus (des) encuentros con la praxis desde las universidades. Procesos, datos, y aportes conceptuales para el debate*. Asunción: Clacso.
- Tajada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C.** (2015). EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS E IMPLICACIONES. *Educacion XX1*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175
- House, E., & Howe, K.** (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Jiménez Chávez, V., & Duarte Masi, S.** (2013). Características del perfil de los investigadores categorizados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Paraguay. (D. d. UAA, Ed.) *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 221-234.
- Santos Guerra, M. Á.** (2000). *Evaluación Educativa 1: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J.** (2014). La Evaluación Auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*(64), 11-25. Recuperado el 24 de Noviembre de 2015, de <http://www.rieoei.org/rie64a01.pdf>.