

Lily Stojanovic Casas.

Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación

Area Temática:

Evaluación de los aprendizajes en la universidad ¿Una práctica constructivista o de poder?

Hoy día las tecnologías de información y comunicación (TIC) constituyen poderosas formas de comunicación, ya que la computadora es el medio instrumental que puede adoptar las características de cualquier medio, inclusive de materiales inexistentes, gracias a sus posibilidades de representación y expresión. Sin embargo las decisiones acerca del equipamiento tecnológico pertinente tienen que inscribirse en el marco del proyecto de innovación educativa que queremos impulsar.

“No basta simplemente con la adquisición de la tecnología sino que necesitamos disponer de un verdadero proyecto innovador, un proyecto de mejora educativa, y después preguntarnos cuál es la tecnología adecuada.” (Cebrián, 2003: p. 23)

Por otra parte, la sociedad actual requiere que sus individuos tengan una formación distinta a la tradicional. Se habla de equidad, reducción de niveles de exclusión, lograr mejores niveles educativos para la población. En el contexto laboral la gente se mueve en ambientes muy cambiantes teniendo que atender a demandas muy diversas. Estas dos variables – adelantos tecnológicos y condiciones de la sociedad actual, han determinado reformas educativas en todo el mundo caracterizadas por : “

- 1) Una fuerte tendencia hacia la reestructuración de las instituciones educativas (reformas curriculares) y de sus estructuras organizacionales
- 2) Visión de la educación basada en modelos constructivistas, (base de lo que se ha denominado “sociedad informatizada” o “filosofía de la edad de la información”) del aprendizaje y del procesamiento cognitivo de la información
- 3) Una integración creciente de la tecnología en el curriculum escolar.”(Stojanovic, 2001:17).

En este contexto de la “edad de la información” las competencias que se desean obtener como resultados del proceso educativo son las cognitivas, tales como: solución de problemas; pensamiento crítico; búsqueda y uso de información relevante; competencias metacognitivas que capaciten para la autorreflexión y autoevaluación; competencias sociales tales como la participación en grupo, trabajo cooperativo ; y disposiciones

afectivas que hagan posible un trabajo eficaz, tales como motivación, perseverancia, actitud responsable, percepción de autoeficacia, y capacidad de enfrentar situaciones frustrantes. (Birenbaum, 1996).

Todas estas competencias requieren una concepción diferente de cómo se da el aprendizaje, y de cómo debe ser la evaluación del rendimiento académico.

La manera de realizar una evaluación depende de lo que deseamos evaluar y de la finalidad de la evaluación (sea de resultados o para proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje). En ambos casos, cómo realicemos la evaluación dependerá de cómo definamos y entendamos cómo se produce el aprendizaje, y por tanto, como puede éste facilitarse a través de la enseñanza. Es decir detrás de cualquier proceso de evaluación se encuentra una determinada del proceso de enseñanza y aprendizaje

En cuanto a la *concepción del aprendizaje*, éste ha roto los límites espaciales, temporales, y de contenido convencional, lo cual nos conduce a un alejamiento de los procedimientos tradicionales basados en un alumno receptivo y en la memorización. Exige que los docentes no sólo conozcan la materia, sino los procesos de aprendizaje que guiarán su proyecto educativo, su planificación de actividades en el aula, así como de métodos flexibles que se adapten a las necesidades individuales de sus alumnos, con suficiente diálogo para la debida retroalimentación.

Entre los cambios fundamentales que explican esta nueva percepción se encuentran:

1) El significado del aprendizaje. Este se concibe como un proceso de apropiación y construcción de significados. Este proceso de construcción consiste en resolver la disonancia (proceso natural que resulta de la expectativa, curiosidad o disonancia cognitiva) entre lo que damos por seguro y lo que creemos que otros saben o perciben. Resolver esas diferencias implica enfrentarnos a una serie de actos complejos que implican percibir, interpretar y reflexionar sobre lo que ocurre, y es esto lo que nos lleva a construir diferentes tipos de conocimiento (declarativo, estructural, procedimental, situacional, estratégico, episódico, tácito). Esta manera de entender el aprendizaje es lo que ha dado lugar a lo que conocemos por 'Constructivismo'.

Cuando el que aprende se enfrenta a una interrogante o problema, articula su intención con la forma de abordarlo, lo cual luego se expresa en algún tipo de actuación sobre el mismo y en la reflexión sobre el significado que produce esa interacción

2) El valor social del aprendizaje. Actualmente existe una fuerte tendencia en las diversas teorías de aprendizaje que acentúan el carácter social del proceso de construcción de significados. Contrario a las teorías conductistas y cognitivas que enfatizan en el individuo como agente primordial de su aprendizaje al almacenar, recuperar y aplicar información.

Mientras que la tendencia constructivista considera que así como compartimos el mundo real, también compartimos algunos de los significados que derivamos de él. Dependemos de la retroalimentación de otros para enriquecer nuestros conocimientos, así como para cambiarlos.

En este sentido, el proceso de construcción de significados es un proceso de diálogo, resultado de negociaciones internas como externas (Savery y Duffy, 1995). En la medida que nos involucramos en actividades de aprendizaje, nuestros conocimientos y creencias sobre el mundo influyen y son influenciadas por la comunidad. De tal manera, que al relacionarnos con problemas de aprendizaje estamos obligados no sólo a considerar la ejecución de lo aprendido sino el ambiente sociocultural y sociohistórico en los cuales se dan tales ejecuciones, así como las herramientas utilizadas en el proceso de construcción (Jonassen y Henning, 1999).

La visión constructivista de la educación, ya reflejada en los trabajos de Piaget, Dewey, Montessori y Vygotski (Collins, 1998), defiende que el objetivo de la educación es ayudar a los estudiantes a construir su propia comprensión de las cosas. En contraste con el enfoque centrado en los materiales de instrucción, el constructivismo se inclina hacia un mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza y hacia ambientes facilitadores, más que hacia objetivos de instrucción. Por tanto, una teoría de diseño de entornos de aprendizaje con un enfoque constructivista será muy diferente de la que se deriva de las teorías de instrucción tradicionalmente prescriptivas y lineales.

En cuanto a la *evaluación* esta se encuentra vinculada con el proceso de aprendizaje pero el debate sobre esta materia es muy reciente en países como el nuestro, debido tal vez a que las prácticas de evaluaciones estandarizadas han sido más propias de sistemas académicos foráneos, quedando en el nuestro reflejado sólo en el problema de selectividad en las universidades.

Más recientemente, es que se está abordando la evaluación de la calidad de la enseñanza en nuestras universidades, tal vez por las altas tasas de fracaso académico, o por el uso

excesivo de procedimientos tradicionales que reflejan una concepción limitada del aprendizaje. Cabe entonces preguntarnos si los métodos de evaluación empleados pueden tener alguna incidencia en ello, ya que las consecuencias que acarrea son múltiples para todos los que estamos involucrados en la docencia. Creemos que sí, ya que una cuestión básica en esta problemática la constituye el ¿qué y para qué queremos evaluar? Por ello hablamos de una nueva evaluación que exige una nueva concepción del aprendizaje.

Estos cambios en la concepción de aprendizaje han coincidido con la fuerte demanda social de proporcionar una formación que capacite a los ciudadanos para enfrentarse en forma flexible y eficiente a las exigencias del entorno, lo cual ha determinado, en consecuencia, variaciones significativas en la finalidad que cumple la evaluación. Vizcarro, (1998).

Para lograr las competencias que mencionáramos, más que aprender contenidos, el individuo debe ser capaz de aprender en forma independiente a lo largo de su vida, es decir: definir qué debe ser aprendido, buscar, evaluar críticamente y seleccionar la información relevante para saber utilizarla en la realización de tareas y solución de problemas. Estos objetivos, entendidos de esta manera, resultan más amplios, flexibles y complejos porque implican actividades cognitivas de orden superior. De allí que resulte difícil pensar que procesos de esta complejidad puedan muestrearse y evaluarse a través de las pruebas tradicionales.

Aunque la educación comprende unos objetivos concretos lo que ha ocurrido en la práctica ha sido abordarlos de manera aislada, no formando parte de conocimientos y habilidades mas amplios,

Al orientarse la evaluación a habilidades muy atomizadas, éstas no representan una concepción de aprendizaje más situada y global, ni las habilidades cognitivas más complejas y superiores, ni los propios objetivos de los estudiantes. Y es allí donde ocurre que querer enseñar en forma más eficaz podría no resultar si no se buscan otras formas de evaluar.

Por otra parte, la evaluación tradicionalmente ha sido concebida como el proceso de determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos de la instrucción, haciendo énfasis en la retención de conocimientos y su aplicación en situaciones artificiales y descontextualizadas.

A través de las TIC, y sus posibilidades de interactividad, es posible crear, a través de los recursos “online”, contextos a través de los cuales los estudiantes pueden participar activamente en la generación del conocimiento, (Dalgarno 1998) y no sólo aumentar su control sobre el aprendizaje, sino de intervenir en los mecanismos de evaluación.

Con las TIC se incorpora una dimensión interactiva que permite un compartir no sólo entre estudiantes con el docente sino, con los pares, en cuanto a sus objetivos de aprendizaje.

El surgimiento de enfoques alternativos de evaluación, refleja la insatisfacción con los métodos tradicionales, (Reeves;Okey, 1996) en los cuales la evaluación ha sido principalmente un mecanismo de control de conducta (o de práctica de poder) Independientemente de la posición que se adopte al seguir un enfoque constructivista, lo que sí parece obvio, es la necesidad de una evaluación alternativa en ambientes de aprendizaje que conciban una activación de los estudiantes diferente a la generada por una preespecificación absoluta de estrategias, substituyéndolas por una provisión de herramientas y recursos, que en forma flexible promuevan la construcción de conocimientos e interpretación de la realidad a través de aprendizaje que estimulen una aplicación del conocimiento en contextos reales y complejos. “....los que aprenden alcanzan los significados al seleccionar activamente , y construir en forma acumulativa su conocimiento, a través de la actividad individual y social” (Biggs, 1996, p: 48)

En este sentido, la evaluación en lugar de ser el clásico mecanismo de refuerzo,selección y exclusión, debe ser concebida como un mecanismo de acceso y construcción del conocimiento, además como un instrumento metacognitivo, de autoanálisis, e integrada al proceso de aprendizaje.

Ello implica que, en lugar de prescribir la estructura de la realidad para quien aprende, y evaluar en términos de la concordancia con la prescripción: a) se orientara al que aprende en construir representaciones significativas y funcionalmente conceptuales .

b) flexibilizar la evaluación al reconocer que evaluar el rendimiento estudiantil está íntimamente relacionado con la orientación o propósito que tenga el objetivo de aprendizaje del estudiante.

Se ha demostrado que existen tres dimensiones de la evaluación que afectan esta orientación: a) los criterios de evaluación;b) los métodos de evaluación; y c) los reportes de

resultados de la evaluación (Becker, 1995; Pintrich y Shunk,2002). En este sentido, en la medida que se evalúen las actividades de los estudiantes en términos de sus propios criterios de referencia, ello estimulará a que éste desarrolle un auténtico objetivo de aprendizaje. En cambio, si los criterios son impuestos, como suele ocurrir, sólo aprenderá en función de su cumplimiento. En este sentido el constructivismo contribuye a enfatizar la necesidad de partir de las creencias, valores y necesidades del estudiante, que son los condicionantes de su verdadero objetivo de aprender.

Por otra parte, a diferencia de los métodos tradicionales, se requieren formas variadas de evaluación que no conduzcan al estudiante sólo a tratar de obtener altos puntajes en las pruebas. Esto puede promoverse por una evaluación alternativa de base constructivista integrada al diseño de ambientes de aprendizaje bajo diversas formas, tales como: Evaluación auténtica // construcción del conocimiento; Evaluación de la ejecución // múltiples perspectivas; Evaluación colaborativa; Evaluación del portafolio.

De gran importancia para estimular objetivos de aprendizaje auténticos, se encuentra el poner atención a los reportes de los resultados de la evaluación. En la medida que se dé el diálogo franco al reportar los resultados en forma individual, ello favorecerá la autorreflexión o metaevaluación del propio estudiante, al centrarse en la información autoreferenciada, mientras que la práctica de la evaluación pública o de exhibir notas en carteleras, enfatiza sólo la comparación social.

Es por ello que se ha venido insistiendo en una nueva concepción de la evaluación, más relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, y que esté al servicio de la enseñanza. Sólo de esta manera aquella podrá aportar la información sobre diversas variables relevantes, y al hacerlo, dinamizar el proceso, haciendo al profesor y al alumno más conscientes de los objetivos que ambos persiguen y de los métodos que tienen a su disposición. Se ha señalado que la evaluación alternativa, con sus tareas “auténticas” de gran validez ecológica, ejerce una poderosa influencia en la motivación de los alumnos, para lo cual la filosofía constructivista constituye una excelente base para proyectar nuevas formas alternativas que hagan de la evaluación una herramienta metacognitiva de auto análisis y regulación del proceso enseñanza aprendizaje, en lugar del mecanismo clásico de reforzamiento y control de la conducta.

Podemos concluir que el aprendizaje en el paradigma constructivista consiste en construir

interpretaciones significativas , en lugar de ser el espejo de la realidad. En tanto que la evaluación en el paradigma constructivista es el espejo que refleja la ‘construcción del conocimiento’ . Por otra parte, las TIC constituyen un poderoso medio en la creación de entornos de aprendizaje que facilitan la innovación de proyectos educativos con orientación constructivista.

Bibliografía y Referencias:

- Becker, S. (1995) *An examination of the relationship among TARGET structures, team motivational climate, and achievement goal orientation*. En Hae-Deok Song *Motivating online collaborative learning: Design implications from a learning goal orientation perspectiva*. Educational Technology .Vol. 64 ; No.2 . (pp.46)
- Birenbaum, M. (1996) *Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment*. En M.Birenbaum ; F.Dochy. (Eds.). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston. M.A. Kluwer. (pp.3-29)
- Biggs, J.B. (1996). “ *Enhancing teaching through constructive alignment*”. En *Higher Education*. 32 (p.48)
- Cebrián, Manuel (Coord.) (2003) *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Narcea Ediciones. Madrid (p.23)
- Collins, A. (1998) *El potencial de las tecnologías de la información para la educación*. En Vizcarro, C.; J. León. (Eds.) *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Ed. Pirámide. España (p.30)
- Dalgarno, B. (1998). *Tools for authoring constructivist computer assisted learning resources: A review*. Paper presented at the Australasian Society for Computers in Learning
- Jonassen, D.H.; Henning, P. (1999) *Mental models: Knowledge in the head and knowledge in the world..* Educational Technology, 39 (3) (pp.37-42).
- Pintrich, P.; Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. NJ. Prentice-Hall
- Reeves, T.C.; Okey, R. (1996) *Alternative Assessment for constructivist learning environments*. In B. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Educational Technology Publications. Englewoods, Cliffs. New Jersey

Savery, J.R.; Duffy, T.M. (1995) *Problem based learning: An instructional model and its constructivistic framework*. Educational Technology 35 (5) (pp.31-38).

Stojanovic, L. (2001) “*Integración de las Tecnologías de información al proceso instruccional en la educación superior: el rol del docente*”. Docencia Universitaria. Vol. II. No. 2 (p.17)

Vizcarro, Carmen y José A. León. (1998) *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Ediciones Pirámide. Madrid.