

Niveles de satisfacción estudiantil respecto a la evaluación académica en Educación Superior: la percepción de quienes cursan Formación Inicial Docente

Levels of student satisfaction with respect to academic evaluation in higher education: the perception of those who are in the initial teacher training

Carlos Rodríguez-Garcés, Geraldo Padilla-Fuentes¹

¹Universidad del Bío Bío. Centro de Investigación Educativa CIDCIE, Chile

RESUMEN: *Mediante la aplicación de la Escala de Percepciones Estudiantiles, se analizaron algunas de las ideas y opiniones que estudiantes en proceso de Formación Inicial Docente de una Universidad Pública Tradicional tienen sobre la evaluación, sus derivados e implicancias. Dentro de los hallazgos más significativos, los estudiantes perciben el proceso como algo frustrante, que les causa tensión y en ocasiones está orientado por criterios poco ecuanímenes. Si bien reconocen los instrumentos son claros respecto a lo que piden y debe ser contestado, para varios de ellos las calificaciones no son consistentes con lo aprendido, incluso hay quienes ven en las preguntas o materiales de evaluación poca utilidad. Como debate, estas críticas no están alejadas de evidencia que aportan investigaciones recientes respecto a las competencias de los docentes, donde la evaluación se muestra como algo débil. Como conclusión se plantea el desafío de relevar y dar sentido a la evaluación en los procesos de formación profesional, de forma tal que los estudiantes la perciban como algo positivo para la práctica pedagógica y en general como una herramienta útil para conseguir mejoras.*

Palabras clave: *Educación superior, evaluación académica, competencias evaluativas, rol profesional docente, valoración estudiantil.*

ABSTRACT: *Through the application of the Student Perceptions Scale, some of the*

Email: carlosro@ubiobio.cl

Recibido: 02/01/2018 Aceptado: 06/12/2018

Doi: 10.18004/riics.2020.junio.95-120

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.
Vol. 16 n° 1, junio, 2020, pág. 95-120



ideas and opinions that students in the Initial Teacher Training process of a Traditional Public University have about the evaluation, its derivatives and implications were analyzed. Among the most significant findings, students perceive the process as frustrating, which causes them tension and is sometimes guided by unfair criteria. While they recognize the instruments are clear about what they ask and should be answered, for several of them the qualifications are not consistent with what has been learned, there are even those who see little value in the questions or evaluation materials. As a debate, these criticisms are not far from the evidence provided by recent research regarding the competencies of teachers, where evaluation is shown to be weak. In conclusion, the challenge is to relieve and give meaning to the evaluation in the vocational training processes, in such a way that the students perceive it as something positive for the pedagogical practice and in general as a useful tool to achieve improvements.

Keywords: *Higher education, academic evaluation, evaluative competencies, teaching professional role, student valuation.*

INTRODUCCIÓN

La lógica de mercado que se instauró en el Chile de dictadura ha logrado, contrario a lo deseado, mantenerse vigorosa y fuerte al momento de establecer el tipo de provisión de servicios sociales en el país. Establecida la organización híbrida entre sector público y privado, únicamente sujeta para un correcto funcionamiento a los intereses de la sociedad civil y sus demandas (Smith, 2011), el Sistema de Educación en gobiernos post-dictadura ha atendido *leitmotiv* a los criterios de eficiencia y eficacia, institucionalizando y sofisticando para ello mecanismos de medición, evaluación y registro de los contenidos que dan forma y sentido a las Bases Curriculares y Programas de Estudio (MINEDUC, 2011). Estos dispositivos permean cada repecho de las etapas y niveles educativos que componen el sistema, y sus diferentes formatos y modalidades incardinan un mismo objetivo a una multiplicidad de actividades; la regla de medir y posicionar

ha quedado prendada al ejercicio pedagógico y sus derivados.

No obstante, esta visión crítica, la perspectiva y discusión predominante sobre el tema gira en torno a otras cuestiones. Pedagógicamente, la evaluación ha transitado su problematización, objetivos y características desde definiciones sencillas que la ligaban a toda actividad escolar intencionada, de carácter sistemático y usada para determinar el valor de algo (Popham, 1980), hacia la sociologización de una cultura de la evaluación. Este movimiento popularizado la sitúa en posición clave, como un instrumento imprescindible para mejorar los procesos evaluativos, tomar decisiones pertinentes y asegurar calidad en la entrega de la educación como derecho fundamental (Murillo y Román, 2008).

Su aplicación entraña diversas dificultades, tanto pedagógicas como escolares. En primer lugar, los contenidos de la evaluación hacen, con indeseada frecuencia según la evidencia, a ser referencia directa de los libros, manuales y/o apuntes del profesor. De esta forma adquieren aparente objetividad frente a los variados miembros de la comunidad educativa (Perrenoud, 1990). Segundo y como es de esperar, esto instituye la modalidad de preguntas cortas o textuales como cánón, haciendo de la memorización una necesidad. Así se lastran contenidos procedimentales y actitudinales, y merma la profundidad de conocimientos que se vuelven fáciles de olvidar, poco prácticos y cerrados (Gómez y Miralles, 2013). Tercero, este tipo de evaluaciones fomentan la conformidad y desmotivación entre estudiantes, pese a que también gozan de buena aceptabilidad. Si bien son predecibles y monótonas, son más fáciles de preparar y rendir, especialmente en asignaturas como Historia o Matemáticas, ya que retener conceptos y definiciones requiere menos esfuerzo que la reflexión o aplicación (Merchán, 2009).

Sin embargo, argumentos como estos buscan subvertir el papel que tiene la evaluación dentro del proceso educativo más que condenarlo. Esta cumple un doble rol estratégico: emite juicios que orientan el cumplimiento de metas a la vez que posibilita intervenir y/o corregir oportunamente los procesos educativos

(Cardemil y Román, 2016). Su adecuada utilización persigue objetivos de profunda relevancia, y no es menos cierto que sus estrategias e instrumentos pueden mejorar los niveles de rendimiento académico y convertir la educación en un proceso enriquecedor, significativo y de calidad (Palma, 2008). Indudablemente, para esto debe salvar algunos obstáculos distintos a los ya enunciados.

En la Educación Superior es donde el problema parece perder relevancia, por cuanto usualmente se discute sobre la evaluación aplicada en educación preescolar, escolar y secundaria. El lineamiento que se atribuye a la instrumentalización del proceso establece que ya en el nivel terciario las cosas se tornan rígidas, y usualmente desde la misma investigación se presentan los resultados de la evaluación en este nivel como producto o correlato de problemas educativos básicos y/o secundarios, enfáticamente ligados al docente (Bonifaz, 2011) y causa de la reprobación inicial y/o la deserción temprana (Aguilar, Galeana, Nuñez y Villasana, 2016). Sin embargo, aquí la evaluación cambia, sino drástica al menos sí de una forma que la particulariza, adquiere rasgos disciplinares, cognitivos y procedimentales difíciles de comparar con los niveles educativos anteriores. Eso sí, obviamente comparte con ellos la Política Nacional de Educación y la aspiración de lograr crecimiento con calidad y equidad, aunque como veremos, aquí los esfuerzos están más puestos en operacionalizar esta fórmula que en internalizarla en los estudiantes (Villalobos, Melo y Pérez, 2010).

La organización administrativa, curricular y pedagógica en las universidades parece haber sido fagocitada por la evaluación. Se ha ritualizado su preponderancia, y aun cuando no está exenta de contradicciones y valoraciones cambiantes, guarda íntima relación con los resultados que de ella derivan: las notas. Se involucran muchos sentimientos alrededor, puesto que para los estudiantes la calificación no es algo inane, sino una proyección del dominio y el esfuerzo desplegado. Podemos decir que la obtención de calificaciones define gran parte de la autovaloración, si son buena significan reconocimiento del profesor, los

pares, la sociedad, si son malas le genera ansiedad y desconfianza, una frustración en muchos casos inmerecida y que alimenta el mal rendimiento (Dominguez, Calderón, Alarcón y Navarro, 2017; Silvestri y Corral de Zurita, 2005).

Nos obsesionamos por intentar medir o apreciar lo que aprenden los-as estudiantes porque lo que importan son los resultados. Vivimos en una sociedad meritocrática, preocupada por reconocer los méritos acumulados por las personas. Hasta la incorporación al mundo laboral, esos méritos son validados por el Sistema Educativo, que controla la distribución del mérito en función de los resultados expresados a través de las notas (Alcaraz, 2015).

A pesar que se han intentado establecer prácticas desde la enseñanza tradicional para poder determinar el grado de apropiación de conocimientos que posee un individuo, a través de un modelo evaluativo que refleje objetivamente el aprendizaje expresado en una nota, esto es en palabras de Gimeno (2010), sólo información sesgada acerca de aquello que se sabe, pero que puede impactar fuertemente en la vida de las personas. Esto se debe a que la evaluación es un proceso complejo, pues contienen las subjetividades tanto de quien evalúa como de quien es evaluado, siendo un proceso de enseñanza-aprendizaje más que una mera calificación, que se va enriqueciendo conforme la involucración de sus agentes (Ricoy & Fernández, 2013; De La Orden, 2009).

El proceso evaluativo no sólo se transforma en un número que se registra de un determinado sujeto, sino que tiene un impacto su vida, en cuanto los segmenta dentro de su grupo curso, en el establecimiento educacional al que pertenece e incluso en su inserción en el mercado laboral, a causa del valor que la sociedad otorga a aquello que es susceptible de ser objetivado, en este caso la calificación expresada en una nota (Alcaraz, 2015; Villalobos, Melo y Pérez, 2010)

En ese juego de intereses, donde alguien evalúa y otros son evaluados, la demostración es una constante. No se trata solo de la anuencia que siente el

profesor hacia su estilo pedagógico cuando entrega buenas notas, o de la satisfacción que el estudiante alcanza cuando recibe altas calificaciones. Antes que eso, subyacente a prácticas y discusiones sobre eficacia y eficiencia escolar, se encuentra la necesidad de evaluar y medir lo que se está haciendo. No es suficiente prueba la opinión, se requiere demostrar con índices e indicadores qué se hizo y qué resultados se lograron.

Bajo el supuesto de que la evaluación genera en los estudiantes disconformidad, ansiedad o frustración, se elaboró una escala de actitudes para estudiantes de pedagogía de distintas disciplinas pertenecientes a una Universidad Pública de Chile. El objetivo es conocer la perspectiva y percepción que en torno de la evaluación han construido, a qué le atribuyen sus resultados. Para esto se hace uso de bases de datos oficiales, manipuladas mediante análisis descriptivo.

METODOLOGÍA

La recolección de datos se hizo mediante la aplicación de la escala *ad hoc* “Percepción estudiantil del acto evaluativo”, instrumento tipo Likert autoadministrado por los participantes bajo modalidad CAWI (Computer Aided Web Interviewing).

La escala consta de 41 ítems divididos en dos secciones, tiene por finalidad estimar la actitud que tienen los estudiantes de Formación Inicial Docente acerca de la acción evaluativa que experimentan durante el proceso. La primera sección está conformada por 32 ítems y consulta por la opinión respecto de las condiciones de información, tiempo y contenidos que caracterizan el proceso de evaluación, así como las reacciones de satisfacción, malestar y ansiedad que genera en los estudiantes. La segunda sección contiene 9 ítems y aborda qué tipo de formatos son utilizados regularmente para evaluar.

En ambas secciones la graduación de respuesta abarca 5 niveles, ya sea sobre Acuerdo (1= Muy en desacuerdo, 2= De acuerdo, 3= Indiferente, 4= Acuerdo

y 5= Muy de acuerdo) o Frecuencia (1= Nunca, 2= Rara vez, 3= A veces, 4= Casi siempre y 5= Siempre) según sección.

Muestra

La escala fue cumplimentada por 238 estudiantes de Pedagogía asistentes a la Universidad del Bío-Bío, quienes se encuentran en distintas especialidades y niveles de formación. El muestreo es Estratificado, considerando la representación de la mayoría posible de áreas disciplinares que contempla el Proceso de Formación Inicial Docente y participación de estudiantes en diferentes grados de avance curricular, no sesgando las respuestas según el nivel de exposición a la vida universitaria.

Cuadro 1: Descripción de la muestra según variables de segmentación (%)

<i>Sexo</i>	
• Hombre	27,7
• Mujer	71,8
<i>Carrera</i>	
• Pedagogía en Inglés	18,4
• Pedagogía en Historia y Geografía	17,2
• Pedagogía en Educación Parvularia	35,6
• Pedagogía en Educación General Básica	13,2
• Pedagogía en Educación Matemáticas	15,5
<i>Colegio de procedencia</i>	
• Particular Subvencionado	57,1
• Municipal	42,9
<i>Quintil</i>	
• I	34,2
• II	33,7
• III	18,7
• IV y V	13,5
<i>GSE Colegio procedencia</i>	
• A y B	54,2
• C	28,1
• D y E	17,7

Nota: GSE= Grupo Socioeconómico

Fuente: Registro Académico Universidad del Bío-Bío. Elaboración propia

Entre los participantes hay una clara predominancia femenina (73,0%), en

concordancia con la tendencia histórica de la hegemonía de género en profesiones vinculadas al cuidado y la educación de niños y jóvenes. Con la excepción de Pedagogía en Educación Parvularia, que agrupa al 35,6% de los casos, la muestra se distribuye homogéneamente entre las distintas áreas disciplinares del quehacer educativo, con proporciones que transitan entre un 13% para el caso de Pedagogía en Educación Matemáticas y un 18,4% para Pedagogía en Inglés.

Respecto del tipo de colegio de procedencia, un 54,7% desarrolló su Enseñanza Secundaria en establecimientos Particular Subvencionados, mientras que el porcentaje restante (45,3%) proviene del sistema público o Municipal. La ausencia de estudiantes egresados de algún establecimiento Particular Pagado derivaría de las configuraciones actuales del mercado del trabajo y la diversificación de la oferta de la Educación Superior, que hace decaer la valoración social de la pedagogía en jóvenes pertenecientes a sectores socioeconómicamente privilegiados. Por otra parte, la desigualdad que presenta el sistema educativo segmenta las oportunidades y la capacidad de elección profesional, conformando nichos socioeducativos.

Como corolario de la procedencia escolar en la elección profesional, se desprende la predominancia de estudiantes pertenecientes a familias de bajos ingresos económicos, donde el 68,4% proviene del 40% más vulnerable de la población a nivel nacional, y la adscripción de un 54,3% de estudiantes que desarrolló su trayectoria escolar en establecimientos que agrupaban mayoritariamente a alumnos de nivel socioeconómicamente bajo o medio bajo (GSE-A y GSE-B).

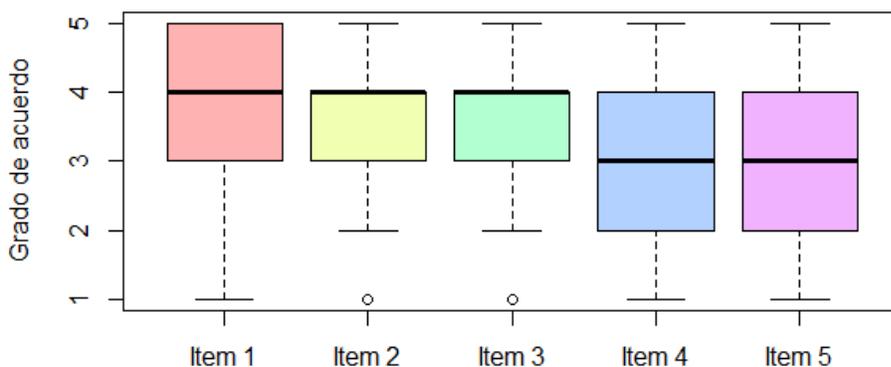
Estos atributos configuradores de la muestra son expresión de los procesos de segmentación socioeducativa que permea desde su base el sistema educativo y, a nivel de formación profesional, estructura el conjunto de hándicaps profusamente documentados por la investigación educativa (Gil y Canto, 2012; Bellei, 2013; 2015).

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La evaluación es un eje estructurante del funcionamiento escolar y pilar de los mecanismos de medición de constructos como eficiencia y eficacia escolar, aprovechamiento del currículum, calidad, etc. Como tal, su ejercicio entraña complejidades y contradicciones, por cuanto aspira a ser expresión de conocimiento y dominio intra-sujeto sobre contenidos objetivados, proyección de las capacidades del estudiante para aprender y del profesor para enseñar.

En consecuencia, reconociendo las múltiples aristas y perspectivas respecto de la evaluación, este estudio no comporta tanto el rigor métrico o los índices de fiabilidad que arroja un instrumento como la percepción que el estudiante tiene de ellos, en el claro entendido que no siempre hay una correspondencia lineal y directa entre ambos componentes. La evaluación, en tanto insumo para la toma de decisiones docentes, no es algo irrelevante para el estudiante, por lo que su percepción respecto de la pertinencia, calidad, objetividad y justicia variará en razón de una serie de elementos que considera como determinantes, algunos de los cuales estarán fuera de su control, mientras otros se constituyen en mecanismos mitigadores de los sentimientos que derivan de un mal desempeño.

Gráfico 1: Percepción Evaluativa: criterios



Item 1: Creo que las notas que me pone el profesor no representan lo que realmente he aprendido (68,4% Acuerdo); **Item 2:** En las evaluaciones (certámenes y talleres) las instrucciones y preguntas son claras y comprensibles (67,3% Acuerdo); **Item 3:** Se nos informan los criterios de evaluación en talleres y certámenes (69,3% Acuerdo); **Item 4:** Nos proporcionan los tiempos, materiales y explicaciones necesarias para preparar los certámenes y hacer los trabajos (47,9% Acuerdo); **Item 5:** Nos dan suficiente tiempo para contestar las preguntas en los certámenes y cumplir con los trabajos encomendados (55,5% Acuerdo).

La opinión de los estudiantes compone una radiografía paralela a la convencional que tiende a centrarse en profesores y gestores educativos, perfilando un diagnóstico eventualmente más crítico que la de estos. Así, reconocen importantes debilidades que harían del sistema de calificación y medición del nivel de aprovechamiento del curriculum un acto de la actividad docente más amparado en el tradicional funcionamiento de la administración escolar que en el rigor métrico para la toma de decisiones consistentes y fiables. En efecto, una gran mayoría (68,4%) cree que *“las notas que pone el profesor no representan lo que realmente ha aprendido”*, interviniendo en la evaluación un conjunto de elementos accidentales o pedagógicos que truncan la satisfacción entre dominio estimado y calificación. Aun cuando en ocasiones este tipo de percepciones sobre el acto evaluativo se explica por componentes atributivos de locus externo en el estudiante, no podemos desconocer que intercepta con uno de los obstáculos persistentes entre los docentes.

Excusar el mal rendimiento académico por la acción de elementos educativos ajenos al control, como sería la capacidad del docente para confeccionar instrumentos evaluativos confiables y coherentes con lo revisado, cuando no sea un hábito de tercerización de responsabilidades bien podría ser legítimo reproche a una de las debilidades manifiestas de la Formación Inicial Docente. A nivel nacional, los sistemas de evaluación que sondean las habilidades y/o desempeño

del profesorado novel (Prueba Inicia) y experimentado en el trabajo de aula (Evaluación Docente) entregan evidencia para sostener que Competencias Evaluativas es una de las áreas del desarrollo disciplinar con mayor debilidad en el ejercicio profesional (Larotonda, Sepúlveda, Cid y Nazif, 2013; Bellei, 2002). Falencia o hándicap que se acentúa al considerar el deficiente uso que se hace de la información recogida, de modo que sea útil para retroalimentar a los alumnos y ayudarlos a mejorar sus aprendizajes (Sun et al, 2011), en especial cuando se contempla la irrupción de nuevos modelos curriculares que demandan actualizar estas competencias (Larrea, 2016).

El apoyo instruccional previo a la aplicación de una evaluación es crucial para situar los aprendizajes en un contexto que resume la unidad o materia a examinar con parámetros conocidos. Las definiciones protocolares de normas, procedimientos, exigencias, escalas y ponderaciones, se constituyen en requisitos esenciales para dar validez a la acción evaluativa y justicia a la percepción de sus resultados. A este respecto, las valoraciones estudiantiles discrepan poco sobre las reglas y procedimientos que delimitan el proceso evaluativo. Según sus opiniones, y para una gran mayoría, *las instrucciones del proceso de examinación son claras y comprensibles* (67,3%) y tendrían conocimiento de los *criterios de evaluación de talleres y exámenes* (69,3). Esto hace parecer que frente a instancias de escrutinio académico las reglas del juego están claras, hay un conocimiento sobre lo que hay que hacer y cómo explicitar la competencia adquirida.

Los estudiantes conocerían cuales son los parámetros que definen la puntuación de los instrumentos al ser examinados, pero la situación cambia cuando se les pregunta sobre el preámbulo. Con base a nuestros datos, el 52,1% de los participantes declara que *no se les proporciona el tiempo, materiales y explicaciones necesarias para preparar los certámenes y hacer los trabajos*, así mismo, cerca de la mitad de los futuros profesores declara que *tiene poco tiempo para contestar* (44,5%), sea por la extensión del examen o el formato de preguntas

utilizado. No obstante, la crítica estudiantil pueda ser también expresión de una deficiente auto-administración de los tiempos, cuando las instrucciones son ambiguas y concurre presión dada la complejidad de la tarea o la disponibilidad del tiempo, se incrementa la ansiedad en el estudiante, sesgando su rendimiento académico (Bausela, 2005; Ricoy & Fernández, 2013). Las debilidades existentes en la dosificación de la demanda instruccional docente que atiborra y sobre exige al estudiante sin proporcionarle los insumos adecuados y necesarios hacen poco consistente la calificación con el esfuerzo desplegado y la competencia examinada, posibilitando que el acto evaluativo se perciba como algo injusto y amenazante.

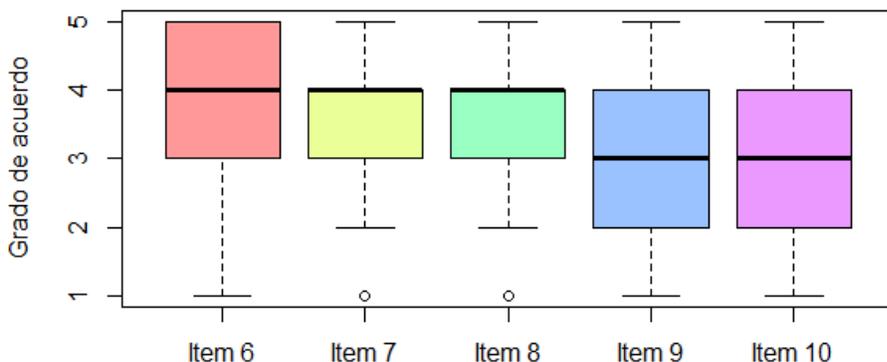
El currículum, incluido el de Formación Inicial Docente, es una estructura organizada más o menos rígida, sujeto a la conformación de módulos definidos en cuanto a materiales, contenidos y evaluaciones, así como a la racionalización del tiempo. Como parte de su labor, el profesor está tensionado por las disposiciones normativas a introducir grandes cantidades de información en unos rangos temporales acotados, evaluar los niveles de desempeño y dar cuenta a la administración de lo obrado; a lo que se suman recurrentes problemas de planificación e improvisación en la regulación de los tiempos. Por otra parte, las condiciones de aula, aridez del contenido y hándicaps educativos del estudiantado demandan un transitar más paulatino en la cobertura del currículo que la deseada, esto en desmedro de la frecuencia e intensidad de los actos evaluativos.

Como acto complejo la evaluación precisa de competencias, consume recursos y tiempo docente para su confección, aplicación y corrección, tomando decisiones respecto de los resultados. Conjunto de atributos que conminan hacer del acto evaluativo un proceso más concentrado, riesgoso y esporádico que el pedagógicamente recomendado. Es habitual la sensación por parte del estudiante de entrar en un bucle de saturación evaluativa, intensificado en determinados momentos del año académico. En este circuito, es de esperar que los estudiantes perciban la práctica evaluativa como algo que los atiborra, les exige consumir

distintos tipos de conocimiento, más o menos densificados, para rendir en circunstancias específicas. En efecto, 3 de cada 5 estudiantes opina que *“se hacen muy pocas evaluaciones y es mucha la materia a estudiar”* (58,8%), situación que se agudiza al considerar que el 63,4% declara que *los profesores tienden a realizar un mismo tipo de evaluación todo el tiempo.*

La concentración y reducción de instancias evaluativas deviene gran cantidad de contenido o materia a estudiar, acentuada cuando la tendencia docente es a privilegiar el formato de pregunta abierta, cuyo desarrollo o cumplimentación requiere una significativa disponibilidad de tiempo respecto de otros formatos. La pregunta, aun pudiendo ser clara, obliga al estudiante hacer una distinción implícita en la valoración del conocimiento adquirido, poniendo en tensión las inferencias por él realizadas y lo que el docente considera como relevante y acertado (Silvestri & Corral de Zurita, 2005). Disonancias que operan con independencia relativa de la modalidad de formato. Preguntas de respuesta cerrada obligan a una interpretación unívoca respecto de lo consultado. Aquí la ambigüedad del enunciado, la ininteligibilidad de determinados conceptos por distancia lingüística-cultural entre profesor y alumno, atentan contra la correcta completación del ítem. Por otra parte, preguntas de respuesta abierta adicionan a la comprensión del ítem, la preocupación por la sintaxis, la ortografía y la síntesis. No obstante existir sintonía entre la comprensión y orientación de los contenidos interiorizados por el alumno con las intenciones pedagógicas del profesor, rasgos como el uso de sinónimos, estilo de redacción y uso de figuras literarias pueden diferir enormemente entre ambos, haciendo que la calificación no sea indicador confiable de lo aprendido, al menos en lo que al alumno respecta.

Gráfico 2: Percepción Evaluativa: tensión y saturación



Item 6: La evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo (82,8 % Acuerdo); **Item 7:** En las evaluaciones me pongo nervioso y siento que no voy a poder responder todo lo que sé (61,3% Acuerdo); **Item 8:** las evaluaciones tienden a concentrarse demasiado en un mismo período de tiempo (83,2% Acuerdo); **Item 9:** se hacen muy pocas evaluaciones y es mucha la materia a estudiar (58,8% Acuerdo); **Item 10:** los profesores tienden a realizar un mismo tipo de evaluación todo el tiempo (53,4% Acuerdo).

A la remanente incertidumbre respecto de qué y cómo se evaluará, la falta de sintonía entre lo que el profesor y estudiante consideran importante y pertinente aprender y demostrar, hacen del acto evaluativo una instancia angustiante y/o amenazante, máxime cuando lo que está en juego es una calificación de consecuencias significativas (Ricoy & Fernández, 2013; González, Fernández, González y Freire, 2010; Piemontesi y Heredia, 2009). Entre esta presión y la propagada cultura de la emergencia, es decir, preparar los compromisos académicos a última hora, se encuentra la impresión generalizada de que *la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo* (82,8%), declaración que definiría el sentir de un colectivo constreñido por la necesidad de rendir y aprobar, predisponiéndolos a un estado de insatisfacción personal. La ansiedad y la presión

los hace cuestionar sus capacidades antes de ser evaluados y sedimenta creencias como *me pondré nervioso y siento que no voy a poder responder todo lo que sé* (61,3%).

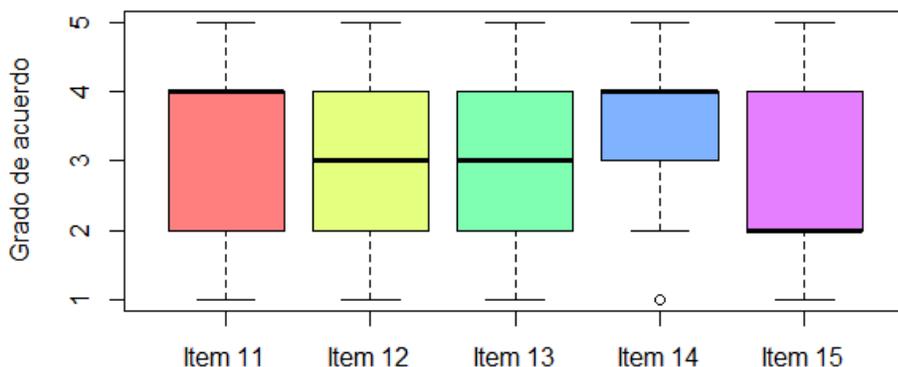
Frente a una modulación curricular que establece periodos evaluativos limitados para las diversas áreas que lo componen, profesores y estudiantes se ven presionados a tener que obtener calificaciones, aunque tanto los motivos como lo que está en juego para uno y otro varían. Dado que cada profesor se debe encargar de sintetizar y cerrar unidades segmentadamente en tiempos predeterminados según su planificación académica, se producen déficit de cobertura curricular. Al no ser posible la inspección global de los contenidos revisados en cada materia, optaría por evaluar solo acotadas ideas o conceptos respecto del amplio espectro revisado y en un número reducido de eventos, lo que deriva en un aumento de materia y riesgo.

Además de los acotados tiempos, el desarrollo del curriculum y la práctica pedagógica en aula tienden a estar fuertemente condicionadas por la tradición. Discursivamente se manejan conceptos y teorías innovadoras, pero en el quehacer cotidiano, evaluación incluida, los docentes manifiestan un alto nivel de conservadurismo. Incluso las reestructuraciones innovadoras están más orientadas por pretensiones poco viables que por la realista y efectiva práctica pedagógica en las aulas (Alcaraz, 2015; CIDE, 2012; Diaz, 2010; Vaillant, 2004; Pérez, 1992). Frente a la necesidad de revisar el nivel de apropiación del curriculum se constataría cierta tendencia a optar por disminuir las instancias de evaluación, hacerlas menos periódicas a fin de recortar los tiempos invertidos y efectuarlas en un formato y modalidad ya conocida.

Homogenización de los instrumentos de evaluación que, por una parte, constriñe la innovación en la constatación de lo aprendido, y por otra, este mismo conservadurismo resta pertinencia a lo evaluado por el docente. Esta zona de confort en la que se mueve la tradición pedagógica de privilegiar lo conocido, hace

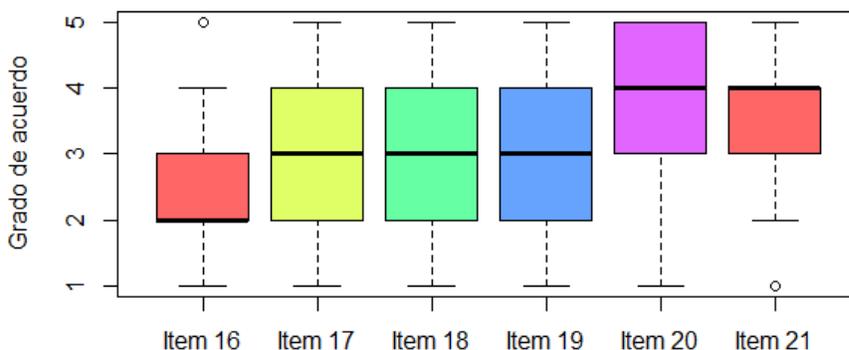
que las evaluaciones se perciban como un acto más administrativo que sustancialmente relevante. Con relativa independencia del formato y modalidad de examinación, los estudiantes concuerdan en que se les pide demasiada memoria y poca aplicación (53,4%). Preocupante constatación, toda vez que el nuevo paradigma de la sociedad informacional señala que las demandas y desafíos de la modernidad están caracterizados no tanto por la adquisición de conocimientos, sino más bien por el uso que se hace de ellos. De allí que estrategias memorísticas que apelan en demasía a la textualidad serían no solo escasamente eficientes, sino que profundamente contra productivas para desempeñarse eficazmente en el mundo de hoy.

Gráfico 3: Percepción Evaluativa: conformismo



Item 11: las evaluaciones piden demasiada memoria y poca aplicación (53,4 % Acuerdo); **Item 12:** En las evaluaciones contesto lo que el profesor quiere oír, aunque esté convencido que está equivocado (41,6% Acuerdo); **Item 13:** Prefiero no discutir con el profesor, aunque sienta que la calificación fue injusta (37,8 % Acuerdo); **Item 14:** qué evaluar y cómo evaluar es una decisión que solo compete al profesor (33,2% Acuerdo); **Item 15:** siento que mis compañeros reclaman por un profesor únicamente cuando hay reprobación (43,3% Acuerdo).

En consistencia con lo anterior y desde la perspectiva del estudiante en Formación Inicial Docente, el acto evaluativo sería un proceso débilmente planificado, monótono, conservador, riesgoso y escasamente pertinente. Se tiende a realizar una misma modalidad de examinación, con reducida frecuencia y fuertemente concentrada al finalizar el período electivo. Se constata una saturación de contenidos, alto nivel de estrés y un significativo riesgo percibido de no lograr demostrar lo aprendido. Atributos apreciativos a los que se suma cierta tendencia docente a evaluar conocimientos memorísticos y de carácter enciclopédico. Hándicaps del proceso evaluativo que amparados en la tradición y la conveniencia se resisten a mutar, más aún cuando desde la contraparte de quien sufre las consecuencias de dicho proceso, es decir el estudiante, se manifiesta una conducta condescendiente. Esta práctica es reconocida por el 41,6% de los participantes, quienes asumen que *en las evaluaciones contestan lo que el profesor quiere oír, aunque estén convencidos de que está equivocado*, o bien prefieren *no discutir con el profesor, aunque sientan que la calificación fue injusta* (37,8%). Se asume que el qué evaluar y cómo evaluar es una decisión que incumbe solo al profesor (33,2%), relegándose los estudiantes a una posición pasiva de receptibilidad de resultados e interesados básicamente en la calificación obtenida, levantando reclamos de labor pedagógica *por un profesor únicamente cuando hay reprobación* (43,3%). Expresión esta última que no es más que el correlato de sentimientos de conformidad o complacencia respecto de los resultados obtenidos, y que harían de la crítica algo más vinculado a insatisfacciones personales que aparecen frente a los resultados deficientes.

Gráfico 4: Percepción Evaluativa: pertinencia y objetividad

Item 16: En las evaluaciones (Certámenes y talleres) generalmente nos preguntan o nos hacen hacer cosas que no tienen ninguna utilidad (24,4 % Acuerdo); **Item 17:** Las evaluaciones a las que me he enfrentado son poco rigurosas y demasiado subjetivas (29,9% Acuerdo); **Item 18:** En muchas de las notas y calificaciones hay un factor de azar y suerte importan (29,8 % Acuerdo); **Item 19:** Siento que los profesores tienden a dejarse llevar por preferencias y simpatías al momento de evaluar (25,2% Acuerdo); **Item 20:** Si no fuese por la evaluación la mayoría de mis compañeros no estudiaría nada (69,0% Acuerdo); **Item 21:** La calificación o nota es una motivación fundamental para estudiar (62,6% Acuerdo).

Esta situación, bien pudiendo ser una muestra de las deficiencias educativas que heredan los estudiantes del modelo de educación secundaria y básica, puede ser analizada como una enajenación sistemática de las prácticas relevantes dentro de la comunidad escolar. La tradicional asimetría de poder existente en la escuela y prolongada en el espacio universitario, representa al profesor como figura estatuida y responsable de asegurar y certificar conocimientos válidos, pues cuenta con las competencias, formación y habilidades necesarias.

En este esquema al estudiante le cabe un rol funcional, secundario y de menos relevancia, pues es quien debe ser instruido y orientado. Este no puede, y

en ocasiones no quiere, involucrarse en esta tarea, a pesar que el acto le concierne, las consecuencias que se derivan las padece y su participación como contraparte del proceso bien podría mejorar su calidad y pertinencia. En lugar de centrar la preocupación en la interiorización de conocimientos significativos y aplicables en contextos externos al académico, los estudiantes se orientarán más hacia la adquisición de aquellos puntualmente intercambiables por buena nota (Alcaraz, 2015).

El bajo involucramiento de la opinión de los estudiantes en la definición de los tipos de evaluación, selección de contenidos y finalidad de estas, devendría una profundización en la percepción de inutilidad de los componentes evaluativos, informando del *poco sentido que tendrían las preguntas o actividades utilizadas al evaluar* (24,4%). Persiste la duda respecto de qué se está evaluando en concreto, si capacidad cognitiva, memorización o aplicación de contenidos, la utilidad de lo aprendido y la justicia de la calificación obtenida, por cuanto es siempre el profesor quien define lo correcto e incorrecto según criterios a veces muy personales, contraviniendo los criterios de pertinencia y relevancia en calidad educativa (UNESCO, 2007).

Si un instrumento es, o parece desde la perspectiva del estudiante, demasiado subjetivo o azaroso, la entrega de una baja calificación sería percibida como injusta, no merecida en razón del esfuerzo desplegado y que no refleja lo realmente aprendido. Para nuestro caso, 1 de cada de 3 encuestados piensa que las evaluaciones a las que se ha enfrentado *son poco rigurosas y demasiado subjetivas* (29,9%) o *que hay un factor de azar y suerte importante* (29,8%). Para ellos, el nivel de dificultad u objetivo que persigue cada evaluación no sería tan relevante como las falencias en la confección del instrumento y/o los sesgos apreciativos del docente. Carencia de neutralidad valorativa en el acto de evaluación que es manifestada por un contingente significativo de estudiantes. En efecto, 1 de cada 4 de los futuros profesores (25,2%) denuncia la existencia de

simpatías o preferencias como criterio de calificación.

En síntesis, la evaluación proporciona información para la toma de decisiones docentes en la gestión curricular, siendo exigible en consecuencia que estos insumos informacionales sean objetivos y consistentes. La calidad del dato y el rigor métrico con que haya sido capturado por los instrumentos son sustanciales en la justicia de la toma de decisiones evaluativas. Si bien existen protocolos para objetivar y resguardar la calidad del ítem, la evaluación registra también un componente de naturaleza subjetiva, opinión que no siempre está alineada con los elementos métricos constatados. Junto a los componentes que operan con independencia del estudiante, se presenta siempre una interpretación personal cuyo contenido puede tener tantos significados como alumnos se expone al ítem, magnificada cuando este es de mala calidad.

CONCLUSIONES

La formación pedagógica sirve de antesala para futuros procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro de los cuales la evaluación es ineludible. Por esto, resulta crucial que los estudiantes interioricen la utilidad del conocimiento adquirido, su relevancia en razón del contexto en que se encuentran, y que puedan situarlo fácilmente en su relación con el resto de saberes comprendidos para el ejercicio profesional. Distinto de algunos enfoques, este trabajo no aborda los componentes estrictamente métricos de la evaluación, ni se trata de una inspección a sus criterios de validez y/o confiabilidad. En su lugar, indagamos parte de las ideas, opiniones y valoraciones que algunos estudiantes en formación pedagógica tienen sobre la evaluación, su pertinencia, ecuanimidad y significancia.

En tal entendido y con base a lo expuesto, los estudiantes reconocen en la evaluación varias debilidades que causan insatisfacción y hacen del proceso algo tensionante; por su organización y diseño algo más vinculado con demandas administrativas que con la necesidad de tomar decisiones pertinentes para mejorar

la enseñanza.

No es que los estudiantes demonicen la evaluación o estimen conveniente desterrarla de las salas de clase, más bien se muestran críticos. Asumen que es parte integral del acto educativo, sin embargo, su utilización centrada en los productos en lugar de sondear procesos la configura, con indeseada regularidad, como un acto administrativo que, en forma abultada, memorística y simultánea entre asignaturas, tiene como principal objetivo implícito cerrar unidades o contenidos.

A esto se suma la percepción de que la calificación obtenida no es reflejo de lo aprendido, ya sea por los tipos de evaluación o el tipo de preguntas que contienen, por lo cual los estudiantes no sienten satisfacción con sus productos. Así, la sensación que se propaga es de la de una herramienta pedagógica que se utiliza para finalizar contenidos, que se debe responder para obtener una calificación y que prácticamente independiente de cual sea el resultado las cosas poco cambiarán de cara a las unidades por revisar.

Según las opiniones estudiantiles, las reglas del juego o criterios que considera la evaluación para su aplicación son claras, están al tanto de qué hay que hacer y cómo hacerlo. No obstante, tal claridad, son reiteradas las críticas respecto al aglutinamiento que tienen las evaluaciones, tanto de contenidos para evaluar como de instancias evaluativas en sí mismas. Dada la configuración del currículum de formación pedagógica, tanto profesores como estudiantes están obligados a rendir, situación que se agudiza cuando, por ejemplo, están por finalizar los semestres académicos.

Paralelamente, la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo, especialmente porque los predispone negativamente hacia estos instrumentos. La creencia de que no podrán contestar lo que saben intercepta ineludiblemente con la crítica a la memorización exigida por las pruebas, lo que

además de volver las instancias monótonas comporta para el estudiante retener ingentes cantidades de información volátil. Como extensión, se vuelve difusa la noción de utilidad que tienen los conocimientos revisados para resolver demandas y problemas del contexto extra-académico. Lo que se conoce como valor de cambio aplica cada vez más a estos análisis, es decir, la valoración del conocimiento no en función de para lo que sirve sino en razón de lo que se puede obtener con él, principalmente calificación.

La conformidad con el proceso evaluativo está comprometida, ya que a lo anterior se acusan simpatías como criterio de calificación, y en general se declara aquiescencia sobre lo que el evaluador espera sea contestado en lugar de la reflexión y pensamiento propio. La representación del profesor como único responsable de diseñar, aplicar y corregir las evaluaciones prevalece entre los participantes, preservando aquellas tradicionales y rígidas escisiones entre estudiantes y profesores.

En suma, los estudiantes tienen mucho que aportar a la mejora de las estrategias e instrumentos de evaluación académica. El primer paso creemos se encuentra en devolver el sentido de la práctica evaluativa a quienes son su objeto regular, los estudiantes deben asimilarla como un continuo dentro del proceso formativo en lugar de algo tensionante. Sin dudas, esto involucra a los profesores y el cuestionamiento respecto de la real utilidad de la evaluación, responder al por qué la realizo, qué busco y hago con ella. Es trascendental comprender que el déficit en las Competencias Evaluativas transforma, tanto para los estudiantes en Formación Inicial Docente como para sus próximos alumnos, el examen en un lugar predecible, de escasa innovación y aburrido; el desafío no está en repensar la evaluación como algo cualitativo, de eso hay bastante discusión, el desafío reside más bien en ser capaces los docentes de adecuar la evaluación a unos contextos y personas siempre distintas, siempre pensantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, N., Galeana, R., Nuñez, M., & Villasana, L. (2016). Estudio exploratorio sobre deserción temprana y reprobación inicial en la Universidad Autónoma metropolitana, unidad Iserma. Congreso CLABES (pág. 7). Universidad de Antioquía.
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus Calificación. *Aula de Encuentro*, 2(17), 209-236.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558.
- Bellei, C. (2002). Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Edits.), *La Evaluación Docente en Chile* (págs. 13-34). Santiago de Chile: Mide UC.
- Cardemil, C., & Román, M. (2016). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- CIDE. (2012). IX Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2012. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- De La Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre educación*(16), 17-36.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista*

iberoamericana de educación superior, 1(1), 37-57.

Dominguez, S., Calderón, G., Alarcón, D., & Navarro, J. (2017). "Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(1), 166-176.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Ed.), Saberes e incertidumbres del currículum (págs. 19-44). Madrid: Morata.

Gómez, C., & Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? Revista complutense de educación, 21(1), 91-121.

González, R., Fernández, R., González, L., & Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Fisioterapia, 32(4), 151-158. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>.

Larotonda, C., Sepúlveda, S., Cid, S., & Nazif, J. (2013). Representaciones sociales de profesores sobre el SIMCE. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 12(13), 121-39.

Larrea, J. (2016). Retos a superar del profesor tradicional y estrategias para evaluar por competencias. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 7(3), 137-152.

Merchán, J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 21-34.

MINEDUC. (2011). Bases curriculares Educación Básica. Santiago de Chile:

Ministerio de Educación.

- Murillo, J., & Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- Palma, E. (2008). Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 85-103.
- Pérez, Á. (1992). El aprendizaje escolar: De la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En J. Gimeno, & Á. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 63-75). Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de psicología*, 25(1), 102-111.
- Popham, J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya.
- Ricoy, M. C., & Fernández, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1*, 16(2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645.
- Silvestri, L., & Corral de Zurita, N. (2005). La evaluación pedagógica desde las percepciones y vivencias de los estudiantes. Resumen publicado en las *Actas de la XII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Corrientes, EUDENE*.
- Silvestri, L., & Corral De Zurita, N. (2005). La evaluación pedagógica desde las

percepciones y vivencias de los estudiantes. Resumen publicado en las Actas de la XII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Corrientes: EDUNE.

Smith, A. (2011). La riqueza de las naciones. Alianza Editorial.

Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Edits.), La Evaluación Docente en Chile (págs. 93-135). Santiago de Chile: Mide UC.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. PREAL.

Villalobos, A., Melo, Y., & Pérez, C. (2010). Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. Estudios pedagógicos, 35(2), 241-249.