

LA CONGRUENCIA EVALUATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS: UNA MIRADA META EVALUATIVA¹

Evaluation Coherence in the Construction of University Teachers' Instruments

Jaime Constenla Núñez²

Abstract

This paper reports the findings of a research project that, from a qualitative and quantitative perspective, approaches the topic of assessment in the context of tertiary education. It particularly analyzes the construction of assessment instruments used by university teachers, from the perspective of their internal consistency. The study was conducted on a sample of twelve teachers from four undergraduate programs of a local Chilean university, member of the National Council of Rectors. The results showed that a high percentage of the instruments analyzed had no internal consistency.

Key words: *Evaluation Coherence - planning - course program - teaching and learning process - assessment - assessment instrument.*

Resumen

El presente artículo da a conocer los resultados de una investigación, que desde una perspectiva cualicuantitativa, aborda la temática de la evaluación en el contexto de la formación universitaria, buscando, en específico, analizar la construcción de instrumentos de los docentes universitarios, desde la perspectiva de la congruencia evaluativa. El estudio se realizó sobre una muestra de doce docentes de cuatro carreras de una universidad regional del Consejo de Rectores de Chile. Los resultados mostraron que un alto porcentaje de los instrumentos analizados no presentaba congruencia evaluativa.

Palabras clave: Congruencia evaluativa - planificación - programa - proceso de enseñanza y aprendizaje - evaluación - instrumento evaluativo.

¹ El presente artículo corresponde a parte de la investigación desarrollada por el autor en su Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación por la Universidad de Concepción, Chile.

² Dr. en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. E-mail: jconsten@ucsc.cl

Presentación

El contexto actual de la educación universitaria avanza hacia cambios curriculares que exigirán nuevos enfoques docentes para enfrentar estos desafíos. Bajo este escenario, uno de los temas cruciales en la docencia universitaria y en el aseguramiento de los aprendizajes es la evaluación; en particular, las prácticas evaluativas de los docentes universitarios - tema abordado hasta ahora sólo en el ámbito de la educación básica y media - constituye un factor decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mismo sentido, en la procura del mejoramiento de la docencia universitaria resulta fundamental, llegar a comprender el fenómeno de la congruencia en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado y lo evaluado por el docente.

Situación problemática

En la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, en los últimos años se ha desarrollado una serie de intentos por mejorar la docencia, a saber: Jornadas Pedagógicas Universitarias realizadas los años 2001 y 2002, Diplomado en Pedagogía Universitaria, iniciado en agosto de 2001, Magister en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Sin embargo, los resultados manifestados en distintas instancias de evaluación, como Evaluación del Desempeño Docente en el aula, Procesos de Autoevaluación en algunas carreras, no muestran cambios significativos respecto de un mejoramiento. Por el contrario, evidencian problemas en cuanto a la práctica evaluativa, en especial, respecto de la congruencia que debiera existir entre lo evaluado y lo planificado por el docente.

En educación, a todo nivel, muchas veces se intenta cambiar las prácticas docentes en busca de una formación de calidad, porque existe un modelo o marco curricular que plantea nuevas exigencias o porque las tendencias globales de la sociedad lo exigen. Estos cambios resultan particularmente complejos cuando se refieren al área de la evaluación; si hay dificultades para un académico sin formación pedagógica en las subáreas curricular y didáctica, éstas se acrecientan en lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes.

Se hace necesario, entonces, determinar los niveles de congruencia en el marco del desarrollo lógico de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, donde -

a pesar de lo declarado por varios autores (Santos Guerra, 1999; Fernández, 1988; Gimeno Sacristán, 1991) - es esperable idealmente encontrar una estrecha relación entre lo planificado (programa del curso), lo desarrollado (proceso didáctico) y lo evaluado (estrategias y procedimientos de evaluación).

En concreto, cabe preguntarse: ¿cuál es el grado de congruencia evidenciado en proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado y lo evaluado por el docente universitario?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la congruencia evidenciada en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y lo evaluado.

Objetivos específicos

- a. Identificar el tipo de aprendizaje que evaluado preferentemente por los docentes en los cursos en la Universidad.
- b. Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y lo evaluado.

Fundamentación teórica

Abordar el tema de la evaluación educacional, sobre todo, el que se refiere a las aulas universitarias, es un tema complejo, porque surge una serie de factores de muy diversa índole, que obliga a reconocer una diversidad de perspectivas y enfoques metodológicos para un acercamiento a él como objeto de estudio. En efecto, para Santos Guerra (1999), plantear el tema de la evaluación nos sitúa ante una problemática compleja, ya que nos aproxima a dimensiones no meramente técnicas sino afectivas, organizativas e ideológicas. De modo similar, pero en el contexto de la educación escolar, Perrenoud (1990: 4), señala que “hablar de evaluación implica tocar un punto sensible que está muy cargado afectiva e ideológicamente, porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y la realidad de las diferencias”.

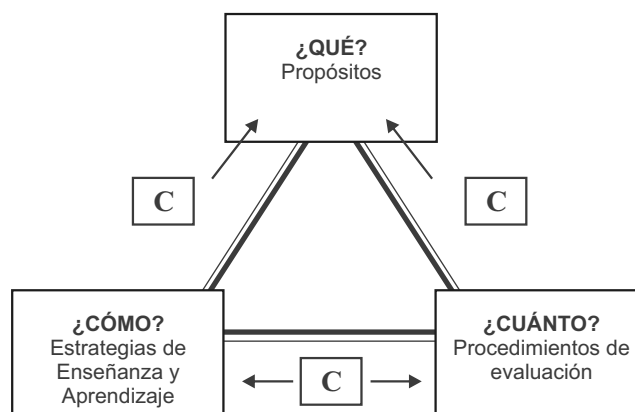
Sin perjuicio de lo anterior, el no hacerse cargo de las problemáticas que encierra el tema de la evaluación en los procesos docentes universitarios, sería una irresponsabilidad por parte de quienes desarrollan líneas de investigación al respecto. Es más, concebir la evaluación sin la posibilidad de ser objeto de investigación y de evaluación (metaevaluación) es caer en una inconsecuencia académica. Por ésto, uno de los principios que encierra el estudio que se proyecta es el planteado por Scriven (1991:21) “es imposible mejorar sin evaluar”.

Evaluación y congruencia

Ahumada (2001:50) define la congruencia como “la interrelación que debiera existir entre las diferentes etapas o estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje (planificación, desarrollo, evaluación), con los diferentes tipos de contenidos”.

Esta propuesta es posible de representar, considerando la actividad que debe realizar un docente, interpretada ésta como un triángulo, en el cual en un vértice está el “qué”, simbolizando la determinación y selección de determinados conocimientos, los que a su vez estarían expresando los propósitos implícitos que conlleva cada uno de los tipos de aprendizajes a enseñar; en el otro vértice se puede visualizar el “cómo”, entendido como el manejo o dominio de determinadas estrategias didácticas o de enseñanza acordes con los propósitos anteriormente señalados, incorporando a su vez las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza, con el fin de asumir su responsabilidad como copartícipe del proceso dialógico del aprender; finalmente, en el tercer vértice está el “cuánto”, es decir, la demostración de evidencias y vivencias de aprendizaje obtenidas mediante la aplicación de una diversidad de procedimientos evaluativos que podrían ser considerados como resultantes del proceso de enseñanza - aprendizaje. La letra “C” puesta entre los tres vértices representa la congruencia que debiera existir entre estas tres importantes funciones didácticas.

Figura N° 1
Relación entre propósitos, medios y evaluación³



Por su parte, Ávalos (2003) plantea que, la evaluación de los aprendizajes debe hacerse cargo de las innovaciones curriculares y didácticas y no puede limitarse a las tradicionales pruebas escritas de lápiz y papel. En los últimos años han surgido muchos procedimientos alternativos que han resultado exitosos para establecer una coherencia con el currículum y la instrucción. Cobra entonces importancia el siguiente principio: La evaluación de los aprendizajes debe hacerse en función estricta de los objetivos educacionales o propósitos de la enseñanza (currículum) y al contenido y forma de la enseñanza (instrucción).

Ahumada (2001) plantea que, una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente a cada aprendizaje; en este sentido, no es posible entender “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”. A partir de las palabras del autor se observa quizás, la primera disonancia en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en las aulas universitarias.

Este tipo de disonancias e incongruencias se observa habitualmente en los procesos docentes y han sido identificadas por varios autores; entre ellos, Cristina Rodríguez (1998:4), quien señala que en un enfoque tradicional “la evaluación está separada del currículum y de la enseñanza: esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella”. Mientras lo que se espera en una evaluación bajo un enfoque actual

³ Original de Ahumada (2005).

es que: “Los límites entre currículo y evaluación se confunden; la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria.”

En sentido similar, Santos Guerra (1999) destaca una serie de paradojas de la evaluación en la Universidad española, las cuales son lógicamente extrapolables a la realidad chilena. Es más, se encuentran entre ellas algunas paradojas que guardan una estrecha relación con el tema de la congruencia evaluativa. A continuación las presentamos, en tanto identifican aristas del tema abordado como objeto de estudio.

- a) Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.
- b) La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.
- c) A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.
- d) Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente, en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.
- e) Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son individuales.

Frente a las inconsistencias recién planteadas, puede surgir la pregunta respecto a qué modelo de congruencia es al que tendría que responder la docencia y, en particular, la evaluación en la universidad. Al respecto, Ahumada (2005), circunscribiéndose a un enfoque constructivista del aprendizaje, plantea un modelo que precisamente favorezca la congruencia evaluativa en los procesos docentes.

La postura de este autor tiene como punto de partida la “tipología de contenidos”, para lo cual se basa en Coll y otros (1999), quien asume el término “contenidos” como: “El conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, citado por Ahumada, 2001:41). Dichos saberes, según Ahumada (2005), se han tipificado en cuatro grupos de conocimientos: declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales. Esta nueva forma de visualizar los contenidos es favorable para trabajar enfoques globalizadores y constructivos del aprendizaje que incentiven la concurrencia de diversas disciplinas en

función de las reconocidas temáticas transversales. Basándose en esta tipología de los conocimientos y con el fin de relacionar los diferentes tipos de contenidos que hay que enseñar (o aprender) con los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el autor plantea el “modelo de congruencia” (Figura N° 2).

Figura N° 2
Modelo de Congruencia entre Conocimientos, Intencionalidad y Evaluación⁴



Bajo el modelo, el término *congruencia* se refiere a la interrelación que debe existir entre los diversos estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño, desarrollo y evaluación) y los diferentes tipos de contenidos.

El autor, en el modelo incorpora los cinco tipos de contenidos y acepta que llevan implícita una determinada intencionalidad en términos de aprendizaje; “así, cuando nos referimos a contenidos factuales estamos demostrando claramente una intencionalidad memorística, es decir, esperamos que el alumno haga suyo, por repetición, dicho contenido. Cuando se trata de un contenido de carácter conceptual, existe una intencionalidad comprensiva, ya que lo que interesa es el dominio de una determinada conceptualización.

⁴ Original de Ahumada (2005).

Finalmente, en el caso de los contenidos procedimentales, la intencionalidad implícita es la posibilidad de transferir los procesos aprendidos a situaciones similares (Ahumada, 2001).

Siguiendo con el modelo, los contenidos de carácter estratégico y actitudinal tienen como función primordial “nutrir” a los contenidos factuales, conceptuales y procedimentales de estrategias de aprendizaje y de compromisos con el cumplimiento de normas y la asunción de valores. Por otro lado, se reconoce “lo crítico y lo creativo” no como intencionalidad de algunos tipos de contenido, sino como formas metodológicas de trabajo; supone que, de una diversidad de actividades de análisis y de síntesis, los alumnos irán construyendo significativamente su propio conocimiento.

Respecto a la evaluación, el modelo la propone como un sistema que pone en evidencia permanente el modo en que los estudiantes se apropian de los contenidos y, por tanto, se preocupa por determinar sus conocimientos previos, sus avances y resultados en términos de aprendizajes significativos.

Un aspecto destacable del modelo es que procura incluir, además de los contenidos declarativos y procedimentales, los estratégicos y los actitudinales, los cuales están presentes en los anteriores porque los valores, las normas y las actitudes, así como los procesos cognitivos estratégicos que el alumno pone en juego, se desarrollan en forma permanente durante cualquier proceso de aprendizaje, independientemente del tipo de contenidos que se esté construyendo.

El citado autor hace hincapié en que esta separación de los diversos tipos de contenidos obedece sólo a una razón didáctica u operativa, pues en la realidad los contenidos se dan todos al mismo tiempo durante el desarrollo de una unidad de aprendizaje. Por esta razón, el modelo (Figura N° 2) presenta los contenidos con líneas punteadas, lo que significa que, en cualquier momento, el profesor y el alumno pasan de un contenido factual a uno conceptual o procedimental o viceversa. Es el momento de la integralidad didáctica.

Métodos y procedimientos

El estudio constituye una investigación descriptiva, desarrollado a través de una metodología cualicuantitativa.

Como técnica de recopilación de información, se utilizó el análisis documental sobre la base del programa de cada curso y de uno de los instrumentos utilizados para evaluar las unidades de aprendizaje de ese programa. Para ello se usó una matriz de análisis de congruencia, elaborada especialmente para tal efecto.

La población correspondió a los docentes de tres facultades de la Universidad, a saber: Derecho, Medicina, Educación. El tipo de muestra fue no probabilística e intencionada, pues la selección de los sujetos obedeció a los siguientes criterios específicos:

- Ser académico de planta de la Universidad.
- Poseer más de dos años de antigüedad en la Institución.
- Poseer perfeccionamiento pedagógico certificado.

Análisis de la información

La congruencia evaluativa, objeto del análisis, en términos operacionales correspondió a:

Validez de contenido

Representatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje

Cobertura de los componentes del aprendizaje

Dicho análisis consistió en verificar si la evaluación (instrumentos evaluativos) era congruente con lo planificado, lo declarado en el programa correspondiente a la unidad(es) a evaluar. Se intentó ver si el instrumento utilizado reconoce la capacidad que se declara en el objetivo y -no sólo- el contenido.

El análisis fue realizado originalmente por el propio docente. Para ello, recibió una instrucción respecto de cómo hacerlo. Finalmente, del análisis efectuado por cada docente, se procedió a reunir toda la información y hacer el análisis final general.

Como guía básica para el desarrollo del análisis se siguió el procedimiento implícito en la siguiente Pauta de Análisis de Congruencia con su respectiva matriz. Esta última incluyó las dimensiones: objetivos, capacidades, contenidos e ítemes o rasgos.

PAUTA DE ANÁLISIS DE CONGRUENCIA

El siguiente trabajo persigue realizar un análisis de congruencia evaluativa de los instrumentos evaluativos utilizados por el docente.

Para desarrollar dicho análisis se debería seguir el siguiente procedimiento:

- 1. Seleccionar un programa de asignatura o de subsector de aprendizaje, que corresponda a la docencia que dicta usted como docente.*
- 2. Identificar una(s) unidad(es) con sus respectivos objetivos a ser evaluadas.*
- 3. Tomar el instrumento utilizado o a utilizar para evaluar dichos objetivos y analizarlo considerando los siguientes aspectos:*
 - a) ¿Qué componente del aprendizaje se intenta preferentemente evaluar?*
 - b) ¿Qué tipo de instrumento se está utilizando?*
 - c) ¿Qué capacidades y contenidos están intentando ser evaluados?*
 - d) Indicar con el instrumento si las capacidades y contenidos están siendo realmente evaluados en el instrumento.*
- 4. Finalmente, concluya si el instrumento analizado es congruente con lo planificado. Fundamente su análisis*

Resultados

Luego de los análisis particulares de los instrumentos evaluativos de cada uno de los cursos se obtuvo los resultados resumidos en la tabla N° 1, que se muestra a continuación.

Tabla N° 1
Distribución de los Resultados de Análisis de Congruencia por cada Curso ⁵

FACULTADES	CURSOS	TIPO DE APRENDIZAJE	CONGRUENCIA
Derecho	Historia del Derecho	Conceptual	NO
Derecho	Teoría del Derecho (s 1)	Conceptual	NO
Derecho	Teoría del Derecho (s 2)	Conceptual	NO
Derecho	Seguridad Social	Conceptual	NO
Medicina	Integración IV	Conceptual Actitudinal	SI
Medicina	Nutrición	Conceptual	NO
Medicina	Especialidades (Traumatología)	Procedimental	NO
Medicina	Enfermería del adulto y del adulto mayor	Conceptual	NO
Educación	Inglés II	Conceptual	NO
Educación	Psicología del Desarrollo	Conceptual	SI
Educación	Trastornos del Aprendizaje	Conceptual	SI
Educación	Evaluación Educacional	Conceptual	NO

⁵ Las filas grises representan los únicos cursos cuyo análisis reflejó que el instrumento poseía congruencia respecto del programa.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten afirmar que:

- a) El tipo de aprendizaje que se evalúa preferentemente en los instrumentos analizados corresponde al conceptual con un 83 %.
- b) La mayoría - un 75 % - de los instrumentos analizados por los propios docentes no posee congruencia evaluativa.
- c) Esta incongruencia observada se da fundamentalmente en el plano de las capacidades y destrezas que deberían ser evaluadas. Por tanto, hay una evaluación parcial o incompleta de los aprendizajes que se intentaban lograr de acuerdo a lo planificado.
- d) La evaluación presentaba “validez de contenido”, es decir decir, en el plano de los contenidos a evaluar por aprendizaje se encontraba congruencia, situación que forma parte de la tradición en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios: se evalúa la “materia”⁶.
- e) Los problemas de incongruencia observados derivan fundamentalmente:
 - Del desconocimiento por parte de los docentes de los procedimientos de construcción y validación de instrumentos de evaluación de aprendizajes.
 - De una práctica docente y evaluativa desconectada de lo planificado a través del programa de cada curso.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, P. (2001). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso,
- AHUMADA., P. (2005). *Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- AVALOS, C. (2003). “Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes en el Aula”, en: *III Seminario Iberoamericano de Innovación y Calidad en el Sistema Universitario*, Universidad de Concepción.

⁶El concepto “materia”, propio del área de la Física, es utilizado en la docencia universitaria como “lo que hay que pasar”, quedando en un segundo plano olvidado el aprendizaje cabal, con las capacidades y destrezas que se esperaría que un estudiantes universitario lograra desarrollar.

- COLL, C., BARBERÁ, E. y ONRUBIA, J. (1999): *La Atención a la Diversidad en la Prácticas de Evaluación*. España, Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. Fotocopiado, 26 pp.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *Así Enseña Nuestra Universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (1990). *La Construcción del Exito y del Fracaso Escolar*. Madrid: Morata.
- QUINQUER, D. (1999). “Modelos y Enfoques sobre la Evaluación: el Modelo Comunicativo”. En Ballester, Margarita, Batalloso, Juan Miguel y otros (2000): *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó. Pp. 13-19.
- RODRÍGUEZ, C. “*La Evaluación del Aprendizaje en el Contexto de los Nuevos Planes y Programas de Estudio*”. (Material inédito)
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). 20. Paradojas de la Evaluación del Alumnado en la Universidad Española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html>].

Artículo Recibido: 27 de Agosto de 2009

Artículo Aprobado: 30 de Septiembre de 2009