

La calificación del aprendizaje: un fenómeno cultural

Dimas Sulbarán

Universidad Central de Venezuela¹

Enero de 2015

Resumen

En el ámbito de la evaluación educativa, una de las áreas más polémicas es la que corresponde a la calificación del desempeño estudiantil. Quizás, gran parte de la discusión se sostiene en la discrepancia entre lo que idealmente deberías ser la calificación y lo que realmente se hace. Este trabajo enmarcado en la asignatura *implicaciones pedagógicas de la calificación del aprendizaje* revisa aquellas nociones en torno a la calificación de los aprendizajes, los principios que sustentan las calificaciones, la necesidad de la calificación, finalidad de las mismas, ventajas y desventajas y las actitudes que produce la calificación. Con esto, se plantea la reflexión en torno a los principales problemas asociados a la calificación y despertar la sensibilidad del tema, más como un rescate de la conciencia acerca del quehacer evaluativo de los aprendizajes que una búsqueda de soluciones.

Palabras clave: educación, evaluación de los aprendizajes, calificaciones, edumetría.

Una de las impresiones que caracteriza el asunto de la calificación es la incapacidad de los modelos teóricos centrales del aprendizaje, para dar con una “conceptualización de la dimensión cuantitativa del aprendizaje ni la relación que se establece con la cualitativa.” (Peña de la Mora, 1989, pág. 4). Idea que se vincula en forma inmanente con la revisión de los conceptos de medición y las posibilidades para captar en forma válida una traducción a términos numéricos de las cualidades o propiedades psíquicas del individuo que resultan del aprender, así como del proceso mismo de aprendizaje. Tal es la complejidad del problema de la naturaleza, límites y usos de la calificación que los autores han señalado:

Los diversos enfoques del aprendizaje y la enseñanza, así como las distintas concepciones de la evaluación han hecho de la calificación del rendimiento estudiantil un punto de divergencias y no se ha logrado un consenso, al menos en cuanto a su significado, alcances y procedimiento pedagógicos para otorgarla. Además, la calificación plantea al docente la necesidad de emitir un juicio, de valorar el trabajo de sus alumnos y esto no es muy compatible con su rol de orientador (Camperos, 2000, pág. 4).

¹ Estudios de Maestría en Evaluación de la Educación, perteneciente al Área de Educación de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación.

Desde una perspectiva pedagógica, el problema de la calificación debe atender a una clara definición de los criterios que se emplean en la calificación de los aprendizajes. Una de las máximas es que los criterios de calificación tienen que gozar de una pertinente fundamentación epistemológica de la medición. (Peña de la Mora, 1989). En este sentido, la medición asociada a la calificación se asocia a “cuestiones tales como el debate que enfrenta calidad y cantidad, evaluación y medición, la crítica a la reducción de la evaluación a la emisión de la calificación; las funciones clasificadoras de la educación a las que sirve la calificación.” (Gonzalez Perez, 2000, pág. 90). Sin embargo, antes de pasar a revisar los criterios de calificación se expondrán las principales connotaciones de la calificación.

Acusación y defensa de la calificación del aprendizaje

Como todo fenómeno social, la calificación de los aprendizajes es susceptible de ser sometida a múltiples significados; obviamente, signados por las distintas historias de los sujetos en su relación e interrelación con las mismas. Para entender esto, es necesario abordar algunos de los significados más resonantes de las calificaciones. En este sentido, se debe atender a los principios que sustentan racionalmente la existencia de las calificaciones. Asimismo, revisar la necesidad y finalidad de asignar calificaciones; para establecer algunas aproximaciones a las ventajas y desventajas de la calificación.

Entre los significados más emblemáticos de las calificaciones está aquél que asocia la calificación como sinónimo de evaluación, tal como lo ponen de relieve los estudios sobre las concepciones docentes espontáneas (Alonso, Gil, & Martínez-Torregosa, 1996). En el ámbito específico, aunque no exclusivo, de la educación las calificaciones no son otra cosa que especie de mediciones aproximadas del rendimiento, así se otorguen bajo cualquier criterio. Mientras que la evaluación hace referencia a un proceso que muestra en forma clara y sistemática el nivel de discrepancia entre una versión “referencial” de la realidad y el verdadero estado de ésta. Por esto, es válido sospechar que la calificación no es un proceso idéntico al de evaluación, aunque ésta última sería la situación más idónea, no es una identidad perfecta.

En este sentido, una calificación escolar es una cifra o una letra que intenta expresar en forma aproximada el nivel de logros de un estudiante en una asignatura determinada (Camperos, 2000, pág. 4). Sin embargo, la calificación no está exenta de los riesgos de la práctica inescrupulosa que atenta contra la validez de los resultados. Por esto, es muy importante que el evaluador en el

proceso de construcción de las calificaciones tenga presente los principios que sustentan las mismas con el fin de reducir el riesgo de la arbitrariedad que tanto daño le ha hecho a la disciplina.

Los principios están vinculados directamente con la base conceptual que tenga el sistema de calificación y por ende con la concepción de la evaluación que lo sustenta. Hoy se conocen cuatro concepciones de evaluación, a saber: sinónimo de medición, congruencia de logros y objetivos, juicios de expertos y la evaluación como toma de decisiones. Una de estas concepciones debe estar en la base del sistema de calificación que se utilice; sin embargo, hasta el momento solo dos de estas cuatro concepciones han servido de soporte conceptual a los sistemas de calificación empleados en la educación. Estas son: la medicional y la de congruencias de logros con objetivos, las cuales presentan enfoques contrapuestos sobre la evaluación del aprendizaje (Camperos, 2000, pág. 12), en otras palabras es el aprendizaje como proceso psicométrico o edumétrico. Como veremos más adelante, en cualquiera de los casos los autores buscaban potenciar el hecho de que la calificación se sustentara en referencias “objetivas”.

Ante tanta incertidumbre, resulta lógico cuestionarse con respecto a la necesidad de la calificación. De ser así, ¿Cuándo? y ¿Por qué? Calificar. Pese a las dificultades que entraña la asignación de calificaciones, los autores no destacan el hecho que “la nota literal o numérica es necesaria y los informes del rendimiento estudiantil son esenciales en la educación” (Camperos, 2000, pág. 5). Fundamos esta exposición en los planteamientos de autores como (de Landsheere, 1973) y Gonzalez Perez (2000), quienes explican que la necesidad de calificar responde a funciones reales o potenciales de la evaluación, tales como información y pronóstico, ponderación o medición, verificación o diagnóstico y clasificación, tales como:

Todo esto se resume en que, aunque “para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones” (Alonso, Gil, & Martínez-Torregosa, 1996, pág. 15), se debe tener presente el carácter social de la calificación; por lo que es válido afirmar que la misma responde a la necesidad fundamental de comunicación. Como veremos más adelante, la calificación es un fenómeno eminentemente humano, en tanto ser capacitado de capacidad simbólica. La calificación es una forma de traducir la complejidad de la evaluación a una declaración que responda a preguntas como ¿cuál es la situación del estudiante con relación a la formación prevista?; por tanto, ¿cuáles son las oportunidades y limitaciones del estudiante para emprender proyectos que requieran de dicha formación?, entre otros.

De forma que, tenemos una situación muy compleja cuando se trata de evaluar la calificación. En este sentido, sería interesante revisar algunas ventajas y desventajas de la calificación que nos permita aclarar el panorama. Se ha mencionado el hecho que la calificación obedece a una necesidad de información y en tal sentido a las demandas de los procesos de comunicación. También se ha dicho que la calificación es un intento por traducir el mundo inmaterial del “aprendizaje” a expresiones, si bien no fácticas, sí simbólicas. Como veremos más adelante, el problema de la simbolización no está asociado al símbolo, lo está al proceso de atribución de significados al símbolo. Se puede observar en la literatura que

El problema de la calificación no está en la calificación misma, sino en la forma de otorgarla. La mayoría de las notas asignadas por el docente tiene una parte objetiva, pero mucho de fantasía y el mejor modo de ayudar a enfrentar el problema es reconocer las limitaciones y deficiencias que se presentan (Camperos, 2000, pág. 5).

Entre las principales bondades atribuidas a la evaluación se encuentra el supuesto de que ésta permite orientar el aprendizaje y los resultados que se expresan en la calificación. De esta manera, desarrollar planes de acción consecuentes que respondan a las necesidades de cada estudiante; por lo que “un sistema clasificatorio podría estar unido a las necesidades de las personas y del proceso de enseñanza aprendizaje.” (Gonzalez Perez, 2000, pág. 92)

Así como se han señalado algunas de las ventajas más emblemáticas con relación al uso de calificaciones, también es importante atender las ventajas o, mejor conocidos, riesgos de la clasificación. Las investigaciones han destacado que una de las principales desventajas de la calificación deviene en un proceso contraproducente de clasificación social que puede derivar en perjuicios a los alumnos tales como la segregación, la reducción de expectativas de rendimiento, el desinterés, la construcción de estigmas y la pérdida de autoestima del estudiante. (Gonzalez Perez, 2000).

Sin intención de ser exhaustivo, entre las principales críticas que ha recibido la calificación, vale la pena rescatar las reflexiones de Santos (1993) cuando señala: "el fenómeno de atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no solo por la imprecisión, sino por la tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número" (p. 39). Se entienden como desventajas aquellos riesgos señalados por el autor, los cuales ubica tanto en el proceso codificador "ya que se parcela una realidad única y se califica numéricamente un

hecho cualitativo desde la particular subjetividad del calificador", y en el proceso decodificador, "ya que se atribuye significados, quizás desde otros códigos, a los números asignados por el calificador"... "olvidarse de este proceso de atribución y comenzar a barajar los números y a operar estadísticamente con ellos (más directamente, a atribuir un valor comparativo a los guarismos) es un ejercicio descarado de arbitrariedad, con escasas apariencias de rigor para quien se detenga a considerar desde el comienzo, el proceso evaluador" (p. 40 c.p. Gonzalez Perez, 2000).

Diversidad e implicaciones del sistema de calificación del aprendizaje

Quizás una de las expresiones más cercanas de la cultura en el comportamiento humano está asociada a las actitudes. En las actitudes se evidencian los valores de una sociedad, así como la influencia que los otros, nuestros pares o autoridades, tienen sobre nuestro comportamiento. Es por esta razón que en lo sucesivo se presenta una exposición argumentada con respecto al carácter cultural de la calificación en tanto fenómeno actitudinal que ha devenido en una evolución de los sistemas de calificación del aprendizaje.

Con relación a las actitudes de los estudiantes se han encontrado evidencias de "una elevada incidencia de estrés por evaluación en tres momentos definidos: la preparación para el examen, el acto del examen y la comunicación de los resultados. La evaluación cognitiva categorizó a la evaluación como una amenaza, dimensionando el afrontamiento al problema durante la preparación para el examen y en las emociones durante la comunicación de los resultados. Las manifestaciones son diversas y abarcan las esferas cognitivas, afectivas y conductuales siendo representativas las concernientes a la esfera cognitivo afectivas de los estudiantes. Se identificaron manifestaciones conductuales extremas en los estudiantes como violaciones de la normatividad escolar." (Román, Hernández, & Ortiz, 2014).

Cuando se aborda la caracterización de las actitudes en las evaluaciones, particularmente en lo que refiere a la calificación, el ámbito educativo no es la excepción. Como actitud debemos entender a las disposiciones cognitivas de orden valorativo y comportamental que signan la relación de las personas con otras personas, los objetos físicos y los simbólicos (Bohner & Dickel, 2011; Albarracin, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005). Por la forma particular en la cual conjuga las creencias con la disposición a actuar emprendemos este análisis desde la teoría de la acción razonada (Ajzen & Fishbein, 2005) a fin de establecer hipotéticamente la relación entre las actitudes, las creencias acerca de los resultados y el comportamiento de los sujetos. En tal sentido es

válido pensar que las personas puedan tener ciertas disposiciones conductuales y reservas valorativas con relación a y en los procesos de evaluación del aprendizaje, por las posibles consecuencias que históricamente se asocian con sus resultados (Catalán & González, 2009), lo que se conoce como un sistema de evaluación punitivo. También es razonable suponer que esta situación se podría hacer extensible a cualquiera de los ámbitos de la evaluación educativa, a saber: aprendizajes, instruccional, docencia o enseñanza, curricular e institucional. Destaca el hecho de que el proceso de evaluación marca una situación por naturaleza asimétrica entre el sujeto (persona o institución) que está “en” condición de evaluado y aquel “en” condición de evaluador.

El examen y el concurso difícilmente pueden separarse de la idea de prueba, que, por lo demás, se convirtió en su sinónimo, después de sus connotaciones más generales de sufrimiento, desgracia y peligro que traen a la luz el valor y la resistencia (de Landsheere, 1973, pág. 4).

Las actitudes como fenómeno histórico ya han sido reseñadas en el contexto latinoamericano por autores como Ignacio Martín-Baró (Martín-Baró, 1996). En este sentido, el ámbito de la evaluación y de forma particular de la evaluación educativa permite enmarcar las actitudes hacia estas en su construcción y reconstrucción histórica. Los planteamientos formulados hasta este punto, permiten recordar la estrecha relación entre las actitudes en la evaluación y su marco histórico. Con relación a la evolución histórica de la evaluación se sostiene que:

Los cambios fundamentales a través del devenir histórico de la evaluación “escolar”, se han experimentado en el referente básico para efectuar la comparación, es decir los patrones y criterios empleados para juzgar el objeto o sujeto evaluado, así como también, el propósito perseguido en la evaluación y que ellos ha dado origen a diferentes concepciones y corrientes evaluativos. (Camperos, 1997 p. 1).

Dado que toda actitud se define por unos elementos cognitivos que dibujan los patrones y criterios, un elemento disposicional o sentido para la acción y afectos con relación al objeto o situación (Ajzen & Fishbein, 2005), es válido asociar los distintos períodos o llamadas generaciones de la evaluación; así como los múltiples modelos de la evaluación educativa con una actitud característica en la evaluación, bien a nivel de evaluado o de evaluador. Principalmente porque una revisión crítica de las corrientes ideológicas que caracterizan cada momento de la evolución de los procesos de evaluación permiten visualizar y comprender las actitudes que caracterizan los

diferentes paradigmas de evaluación y de forma particular de la evaluación educativa. Asimismo, entender como la actitud cruza la lógica que subyace a las acciones y relaciones entre evaluados y evaluadores según el paradigma de evaluación que prescribe en cada una de las cuatro corrientes fundamentales, a saber, evaluación como: juicio de expertos, sinónimo de medición, congruencias entre logros con objetivos y aquella empleada para facilitar la toma de decisiones.

El contexto en el cual surgen los primeros ensayos de evaluación y calificación se caracteriza por un mundo signado epistemológica y políticamente por la ideas de la autoridad y por la de medición que dibujó en el imaginario colectivo la idea determinista y estática de categorización del sujeto en un continuo de las aptitudes que va del menor al mayor grado (Escudero Escorza, 2003). Lo cierto es que, siendo las instituciones de educación superior las encargadas de la formación de los profesionales de la evaluación, es posible aseverar que los esfuerzos de la academia han sido poco fructíferos ya que “los profesores universitarios nos hemos ocupado muy poco de la creación en el profesorado de una auténtica cultura evaluativa del contexto educativo”. (Perez Juste, 2000), que contribuya a superar las representaciones tradicionales de la evaluación y, por tanto, de la calificación. Al respecto se mantiene todavía la interrogante acerca de ¿en qué medida la evaluación del aprendizaje es una práctica constructiva o de poder? (Camperos, 2013). De manera que, aún hoy en día podemos suponer que la actitud que se construye y reconstruye en nuestras instituciones de educación superior no favorece una superación de la visión negativa de la evaluación y parte de este hecho podría estar relacionado con el anclaje de la evaluación en el esquema de la discriminación y no como oportunidad de mejora.

En sus inicios, que podríamos calificar como primer período de la evaluación, esta carecía de la riqueza metodológica que la investigación le ha conferido en los últimos tiempos, más bien, se trataba de “una actividad desempeñada por quienes se encontraban en posición de poder, autoridad o superioridad sobre las personas evaluadas” (Perez Juste, 2002, pág. 44). Esta representó la generación de la evaluación fundada en el juicio de expertos; cuyo *sistema de calificación* era de base absoluta, que consistía en contrastar el desempeño del evaluado contra un valor ideal quizás autoritario de referencia. Se trata presumiblemente de una herencia de la escolástica como corriente epistemológica y política. La actitud autocrática que caracterizaba la edad antigua y los inicios de la edad moderna permitía que un grupo privilegiado en la sociedad se constituyera con la autoridad y el poder propio de un sistema antidemocrático que le confería la potestad de determinar subjetivamente la calificación de las personas. En palabras de Villarroel (1980) lo hace bajo “sus propios criterios y en función de sus propios propósitos” (p. 26 c.p. (Camperos, 1997)). Era un

sistema fundado en el propósito de discriminar, clasificar y excluir. El mayor cuestionamiento a esta primera forma de evaluación era la poca claridad, incluso arbitrariedad, de los criterios de calificación fundados en bases de comparación ideales. En el plano político se le atribuye a este sistema de evaluación un rol legitimador de relaciones de poder verticales. Es de esta forma que, en lo sucesivo, los desarrollos en la investigación evaluativa apuntaron su desarrollo en el tiempo, hacia referentes más objetivos y explícitos (Escudero Escorza, 2003); cambios a nivel metodológico que involucraron tanto los sistemas de calificación del aprendizaje como las bases de comparación empleadas para valorar el desempeño estudiantil. Sin embargo, es poco lo que se ha hecho por cambiar la impronta actitudinal derivada de la escuela de la evaluación por el juicio de expertos. En cuanto a los propósitos su intención era meramente sumativa. El evaluador estaba interesado en mostrar únicamente la situación del evaluado en un momento particular. Debido a la preminencia de elementos subjetivos en la determinación de los criterios de evaluación se dice que este tipo de evaluaciones adolece de validez (Camperos, 1997). Asimismo, vale señalar que este tipo de evaluación que ocurre en un momento único y se enfoca sólo en un aspecto determinado del desempeño del sujeto, por lo cual no cumple con principios como continuidad, integralidad y carácter acumulativo.

A esta primera etapa fundada en el juicio de expertos le sigue el establecimiento de la edad moderna y la actitud positivista a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Con ello, las concepciones fundadas en la lógica empiricista y cuantitativa de la medición científica, con la incorporación de aspectos como las aptitudes y la inteligencia. El concepto de evaluación así entendido sigue respondiendo al objetivo de identificar las diferencias individuales en los sujetos, pero esta vez lo hace con una clara referencia a elementos objetivos, públicos y “amorales”. Sin embargo, esta corriente hace su basamento lógico en un discurso matemático. Como el interés de la medición y de esta como sinónimo de evaluación era la discriminación, los tests de rendimiento se elaboraban para “establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos”. (Escudero Escorza, 2003, pág. 13). En este sentido, la medición se convierte, en los hechos, en sinónimo de evaluación y ésta de discriminación, clasificación y exclusión, que permanece hoy en día como el modelo imperante. (Camperos, 1997). Apoyada en los desarrollos de la estadística matemática, se introduce el concepto de distribución normal como mecanismo de evaluación-clasificación-discriminación. Inspirados en los trabajos de autores como Adolphe Quetelet con el hombre medio y Sir Francys Galton, en lo sucesivo, los modelos medicionales permitirán determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal, que no es más que la comparación con una abstracción del comportamiento de los entes

similares. A nivel metodológico, tiene la ventaja de haber superado los ambiguos criterios de la comparación con ideales, pero no garantiza que la posición del sujeto esté en perfecta correspondencia con el dominio de los objetivos. Por su parte, a nivel político está claramente asociado con las corrientes evolucionistas sociales y la idea de selección de los “más aptos”. La idea de curva normal legitimaba la exclusión natural de aquellos grupos “deficientes” por condiciones “naturales”. De este paradigma psicométrico son emblemáticos los trabajos de Thorndike, Aldred Binet, Spearman, entre otros.

En cuanto a los propósitos de la evaluación medicional su intención sigue siendo meramente sumativa. El evaluador medicional se interesa en mostrar únicamente la situación del evaluado en un momento particular. Como valor agregado a la corriente del juicio de expertos, están los esfuerzos por controlar los elementos subjetivos en la determinación de los criterios de evaluación. Sin embargo, se dice que este tipo de evaluaciones No goza de validez, por su base relativa (Camperos, 1997). La referencia a una posición con respecto al grupo normativo no garantiza que la persona con un desempeño “superior” posea los conocimientos o competencias mínimas que se requieren para la aprobación de un determinado programa instruccional (o viceversa). Asimismo, vale señalar que este tipo de evaluación que ocurre en un momento único y se enfoca sólo en un aspecto determinado del desempeño del sujeto, mantiene las deficiencias con respecto a principios de la evaluación como continuidad, integralidad y carácter acumulativo.

La tercera generación de la evaluación educativa llega de la mano de figuras como Ralph W. Tyler y se le conoce con el nombre de “la gran reforma tyleriana”. (Escudero Escorza, 2003, pág. 14). Se propone como una alternativa al divorcio entre lo evaluado y las metas de la instrucción. Inspirado en el conductismo, los trabajos de Tyler se caracterizan por haber establecido una visión criterial con base a objetivos de la evaluación educativa. Se trata de un enfoque reduccionista y determinista por lo cual Tyler establece que la evaluación consiste en la congruencia entre los logros y objetivos. La evaluación es concebida fundamentalmente como la determinación del grado en que se alcanzan los objetivos de un programa instruccional. (Camperos, 1997). En cuanto a los propósitos de la evaluación criterial su intención sigue siendo meramente sumativa, pues se concentra en el contraste entre los objetivos propuestos y aquellos alcanzados. El evaluador con base en objetivos se interesa en mostrar únicamente la situación del evaluado en un momento particular y para unos desempeños específicos. Como valor agregado de esta propuesta a la corriente medicional, están los esfuerzos por controlar el carácter relativo de las bases de evaluación; razón por la cual se comienza a hablar de una verdadera evaluación válida en educación (Camperos, 1997). En este caso, la referencia es a

unos objetivos que fueron planteados en el programa instruccional. Sin embargo, vale señalar que este tipo de evaluación se sigue restringiendo a la observación en un momento único y se enfoca en unos pocos aspectos determinados del desempeño del sujeto, por lo que la validez se ve disminuida al no cumplir con principios como continuidad, integralidad y carácter acumulativo.

Con el tránsito de la evaluación como forma de discriminación a herramienta de toma de decisiones para la formación, se habla de un salto cualitativo en la evolución del concepto de evaluación. Dicho salto se manifiesta en un cambio en la actitud de los sujetos hacia la evaluación, pues a partir de este momento a la evaluación se le reconoce la capacidad para el mejoramiento de las personas. (Perez Juste, 2002, pág. 44). Esta corriente se inspira en el paradigma del procesamiento de la información que surge a mediados de los años sesenta por lo cual “concibe la evaluación educacional como un proceso de toma de decisiones y al evaluador como un técnico procesador de información para proveer alternativas al ejecutivo o administrador”. (Camperos, 1997, pág. 17). Se trata de tiempos de apertura social, política y económica. En términos teóricos, la emergencia de modelos humanistas reacciona a las tesis del conductismo y apoyan la creencia en las oportunidades de crecimiento y autorealización del hombre. (Marx & Hillix, 1983). La incidencia de esto en los aspectos actitudinales se traduce en que las creencias asociadas al proceso de evaluación ya no contemplan que los resultados sean utilizados para execrar a “los no aptos”, sino la de identificar las debilidades que amenazan la realización de la persona como un problema de interés común del evaluador y del evaluado. En el plano político, se trata de la incipiente construcción de un nuevo orden que defiende los procesos de inclusión y rechaza las formas tradicionales de legitimación de la exclusión. Por tanto, la evaluación es entendida como una disposición a identificar las oportunidades de mejora de los individuos u organizaciones.

En cuanto a los propósitos de la evaluación como toma de decisiones destaca que su intención trasciende el carácter meramente sumativo, sin descartarla, pues más allá de concentrarse en el mero contraste entre los objetivos propuestos y aquellos alcanzados; al final supone un plan sistemático y racional de construcción de la formación del sujeto que involucra todos los momentos y ámbitos del proceso educativo, por lo que la toma de decisiones involucra la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. Los aportes de autores como Scriven, contribuyeron a la ampliación del concepto de evaluación hacia una mirada más integral de la evaluación. Este proceso de ampliación del concepto involucró la redefinición del objeto, los sujetos y los momentos. Con la ampliación del objeto de evaluación se logró incorporar a todo el conjunto de elementos que contribuyen al aprendizaje, tales como: los medios de enseñanza-aprendizaje, los contextos y los educadores. Con

la ampliación de los sujetos (evaluadores) se involucró a todas aquellas personas que pudiesen aportar información pertinente y válida para la evaluación. La evaluación dejó de ser un asunto exclusivo de la mirada de un grupo de expertos investidos de poder o autoridad. Finalmente, se amplía la visión con respecto a los momentos de la evaluación; esta ya no se limita a los momentos en que algo ha concluido sino que se extiende a la evaluación de los procesos. (Perez Juste, 2002). En términos de los criterios que caracterizan la evaluación, vale señalar que la toma de decisiones se ve fortalecida, en comparación con las anteriores, al ser la única propuesta que plantea cumplir con principios como continuidad, integralidad y acumulatividad. Sin embargo, esta corriente tiene en su contra que “el rol del evaluador es el de un simple técnico”. (Camperos, 1997, pág. 18).

Selección, definición y construcción de símbolos y significados empleados para calificar el aprendizaje

Fenomenológicamente existen una variedad de experiencias que son elicitadas por la relación del sujeto con un símbolo. En la literatura podemos encontrar que “el significado de la calificación es lo esencial, pero es un significado convencional, el mismo expresa el desempeño de un estudiante en relación con un criterio o base de comparación empleado para otorgarla” (Camperos, 2000, pág. 6). Como se ha venido destacando a lo largo del texto, la evaluación y la calificación obedecen por naturaleza a procesos sociales de comunicación; responde al interés de los hombres por reconstruir simbólicamente la experiencia de aprendizaje. En tal sentido, se puede poner en entre dicho el carácter ontológico de la calificación en tanto construcción social y, por tanto histórica y cultural, para sostener que ninguna calificación existe fuera de los acuerdos eminentemente humanos. Estos acuerdos se habrán de materializar en la forma de códigos que permiten conjugar determinados símbolos a unos significados.

En la teoría de la comunicación, se conoce como código al “sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un mensaje” (RAE, 2015). Así es como se concibe al código como un conjunto de elementos que se combinan siguiendo ciertas reglas y que son semánticamente interpretables, lo cual permite intercambiar información. En este sentido, los códigos empleados para calificar el aprendizaje representan aquel signos, entiéndase letras o números, que son utilizados para atribuirle un valor al desempeño de los sujetos dentro del continuo del aprendizaje, de acuerdo con unas reglas que deben estar preestablecidas en el planteamiento de evaluación. De modo que lo esencial en este punto es procurar la construcción de reglas claras con respecto a la función de relación entre los símbolos y los procesos pedagógicos evaluados.

En términos estrictos la calificación debe obedecer a un proceso de medición que será empleado como insumo en el proceso de comunicación y, en tal sentido, es primordial la claridad con la cual se logre establecer la relación entre los componentes del código, a saber, entre símbolos y significados. En su momento, uno de los autores más emblemáticos de la teoría medicional estableció que: “medir es asignar valores numéricos a objetos o eventos de acuerdo con ciertas reglas” (Stevens, 1946). Por lo que en el proceso de codificación para la calificación la clave es la efectiva operacionalización del aprendizaje y procurar claridad en el proceso de atribución que subyace a la asignación de un valor al desempeño del sujeto.

Visto desde un enfoque eminentemente comunicacional, la idea de que las reglas que relacionan el símbolo con un significado en la codificación obedecen a la necesidad de que el emisor y el receptor deben utilizar el mismo código para que esta sea posible. En este sentido es fundamental el trabajo que se haga en la construcción de los referentes o criterios de evaluación. En párrafos anteriores se ha señalado los esfuerzos por establecer un sistema de calificación sistemático, claro y, sobre todo, de calidad pedagógica. Al respecto, existen importantes discusiones con relación a las posibilidades y limitaciones de la medición del aprendizaje y el isomorfismo entre indicadores y constructos. En cualquier caso, el evaluador habrá de procurar que la calificación esté claramente asociada con el comportamiento de ciertos indicadores de aprendizaje, entiéndase logro de objetivos o desarrollo de competencias. En consecuencia,

La calificación del aprendizaje asignada por el docente tendrá un significado pedagógico solo cuando se cuente con una clara descripción de los aprendizajes a lograr y el establecimiento previo del peso que tiene cada exigencia o requerimiento de aprendizaje para evidenciar su dominio por los alumnos y su equivalente en calificación (Camperos, 2000, pág. 7).

Conclusiones

Reconstruir la cultura evaluativa, con miras a la formación de una actitud positiva hacia la evaluación, pasa por reconocer el valor de esta información para las oportunidades de mejora y no como un mero proceso de ubicación en el continuo de la aptitud, desempeño, competencia o calidad baja – alta. Los resultados esperados de la evaluación sobre factores como el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y productos están mediados de forma

favorable por la construcción de una actitud positiva hacia la misma. (Perez Juste, 2000). Así, un concepto de evaluación que rescate el propósito de mejoramiento parte por entender que

No es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996 c.p. Mora, 2004).

En cualquier caso, el reto fundamental de la evaluación educativa es la formación de profesionales con competencias actitudinales que estén orientadas a la búsqueda de alternativas a la solución de problemas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Esto puede requerir una mirada integral del sistema educativo y tomar en cuenta los diversos ámbitos de la evaluación educativa, tanto a nivel de los aprendizajes, instruccional, de la docencia o enseñanza, curricular e institucional. Lo cual implica tener presente que el hecho educativo es una obra orquestada por estudiantes, docentes, planes, programas y recursos administrativos. Una falla en cualquiera de los elementos que conforman esta organización atenta contra la calidad de los resultados, es decir, del hecho educativo mismo. Al enfrentarse a sistemas humanos y por tanto inmanentemente dinámicos la posibilidad de mejora, sino de corrección, es siempre un reto que debe contar con la disposición de los responsables del proyecto educativo.

Más allá de los resultados de la evaluación y, por tanto, de la calificación sea esta cuantitativa o cualitativa, de base relativa o absoluta, con propósito de diagnóstico, formativo o sumativo, en los cuales se dan las posibilidades de señalar, además de las debilidades, las fortalezas que apoyarán las estrategias para la solución de estas debilidades, la academia debe volcar importantes esfuerzos a construir una actitud positiva hacia la calificación. Sin duda, las acciones que permitan reivindicar el carácter enriquecedor de la práctica evaluativa, a nivel integral, marcará la diferencia en la calidad de la educación. En este sentido es una recomendación pertinente que toda evaluación garantice su calidad pedagógica en criterios como la validez, entendida como claridad y pertinencia, así como el carácter continuo, acumulativo e integral. Una cultura positiva de evaluación en el ámbito de la educación es una efectiva oportunidad para mejorar nuestras situaciones asociadas al aprendizaje, la docencia o la enseñanza, lo instruccional, curricular e institucional.

Referencias

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. En D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna, *The Handbook of Attitudes* (págs. 173-222). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Albarracín, D., Zanna, M., Johnson, B., & Kumkale, G. (2005). Attitudes: introduction and scope. En D. Albarracín, M. Zanna, & B. Johnson, *The Handbook of Attitudes* (págs. 3-20). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alonso, M., Gil, M., & Martínez-Torregosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructiva de la ciencia. *Investigación en la escuela*, 30, 15-26.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Camperos, M. (1997). *Connotación de la evaluación y corrientes evaluativas en el aprendizaje*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela: Autor.
- Camperos, M. (2000). LA CALIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE, CONCEPCIONES, CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA OTORGARLA. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Camperos, M. (2013). La evaluación del aprendizaje ¿Es una práctica constructiva o de poder? *Material mimeografiado*. Caracas, Venezuela: Escuela de Educación UCV.
- Catalán, J., & González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psykhe*, 18(2), 97-112.
- de Landsheere, G. (1973). *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de evaluación de la educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Evaluar no es calificar. (1996).
- Gonzalez Perez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-55.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. (4a Ed)*. México: Mc Graw Hill.
- Martín-Baró, I. (1996). *Acción e ideología. Psicología social desde centroamérica*. El Salvador: UCA.

- Marx, M., & Hillix, W. (1983). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas* (3a ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes. *Cuadernos de Docencia Universitaria, 03*. Barcelona, España: OCTAEDRO, S.L.
- Mora, A. (2004). LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO, PERÍODOS Y MODELOS. *ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION, 4*(2), 1-28.
- Peña de la Mora, E. (1989). Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar. *Perfiles Educativos*(45-46), 27-37.
- Perez Juste, R. (2000). LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: CONCEPTOS BÁSICOS, PLANTEAMIENTOS GENERALES Y PROBLEMÁTICA. *Revista de Investigación Educativa, 18*(2), 261-287.
- Perez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación, 4*, 43-76.
- Román, C., Hernández, Y., & Ortiz, F. (15 de 11 de 2014). La evaluación del aprendizaje como evento estresor mayor del proceso enseñanza aprendizaje en una universidad médica. *Panorama Cuba y Salud, 5*(1), 22-28. Obtenido de <http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/111/pdf>
- Stevens, S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science, 677* - 680.
- Villarroel, C. (1979). *Evaluación de los aprendizajes en la educación superior*. Caracas: Contexto Editores.