

# ¿Es la evaluación conceptual un conjunto de condiciones necesarias y ninguna suficiente?

Alejandro Miños\*

## Resumen

La evaluación no solo es una parte de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también es una de las facetas más controvertidas de dicho proceso. Conocimiento, estrategias, adaptación, planificación y aprendizaje son algunos de los conceptos que están atados a las modernas corrientes de evaluación educativa. Al mismo tiempo, para que la evaluación cumpla sus objetivos será necesario que la misma sea transparente para el alumno, que fomente a su vez la auto evaluación y los aprendizajes de los estudiantes. En el caso particular de la evaluación conceptual, esta no será igual a la evaluación independiente de cada una de las partes, sino que procurará tener una visión general, holística, de aquello a evaluar. Sin embargo, la operativización de este tipo de evaluación no es trivial, pudiendo verse como una sumatoria de condiciones necesarias y ninguna suficiente, con claros indicios de violencia simbólica. Este artículo pretende indagar las dificultades relacionadas con la evaluación conceptual, su trabajo y posterior relación con la promoción de un curso.

**Palabras clave:** Evaluación conceptual, didáctica, enseñanza, aprendizaje

## Abstract

The assessment is not only a part of the whole process of teaching and learning, but also one of the most controversial aspects of this process. Knowledge, strategies, adaptation, planning and learning are some of the concepts that are tied to modern trends of educational evaluation. At the same time, so that the evaluation meets their objectives will require that it be transparent to the student, which in turn foster self-evaluation and student learning. In the particular case of the conceptual evaluation, this will not be equal to the independent evaluation of each of the parties, but will seek to have one, holistic overview of what to evaluate. However, the operationalization of this type of evaluation is not trivial and can be seen as a sum of conditions and no adequate, with clear signs of symbolic violence. This article aims to investigate the difficulties associated with the conceptual evaluation, work and subsequent connection with the promotion of a course.

**Keywords:** Conceptual evaluation, teaching, education, learning

## Introducción

La evaluación debe ser concebida como parte integrante de todo proceso de enseñanza y aprendizaje,

una instancia más en la cual profesores y estudiantes aprenden (Coll y Onrubia, 2002). Asumiendo que los resultados de la evaluación son



transmitidos y discutidos con los estudiantes, permite a los mismos mejorar sus aprendizajes, identificando los errores y fortalezas de su trabajo. En el caso de los profesores, la evaluación que éstos hacen de los estudiantes les permite identificar no solo los errores ocurridos, sino que también las estrategias adecuadas para el abordaje de ciertos contenidos y cómo acontece el proceso de aprendizaje, al tiempo que también permite autoevaluar su desempeño profesional. En efecto, un profesor que observe dificultades en un contenido que ha sido trabajado grupalmente, *ceteris paribus*, podría asumir que no ha guiado convenientemente a los grupos, o que los estudiantes no han logrado adaptarse a esa forma de trabajo, por ejemplo. Sin embargo, el trabajo docente no se limita al análisis de una sola variable, si es que corresponde el término, sino que debemos considerar un conjunto de factores que determinan los aprendizajes y la enseñanza. Con la evaluación, el estudiante debería tomar conciencia de sus fortalezas, debilidades, aspectos mejorar o estrategias de aprendizaje. Es así que esta instancia no es externa al individuo, sino que presenta como características sobresaliente la posibilidad de ser analizada por él, pasando a ser también una instancia de autoevaluación.

Ahora bien, como profesores no solo debemos evaluar, sino que además es necesario calificar el trabajo de nuestros alumnos. Estos dos conceptos, evaluación y calificación, tienen elementos en común, siendo a la vez distintos. La evaluación es

parte del proceso de aprendizaje y una forma de conocer al alumno (Álvarez, 2001), las dificultades que encuentra en el proceso de aprendizaje y sus fortalezas. Un estudiante que evidencia una gran dedicación a la asignatura, que se encuentra en una situación socio cultural desfavorable, que se muestra comprometido con su aprendizaje, con gran capacidad de aprender y además ha logrado los mínimos académicos acordados por el colectivo, tal vez obtendrá calificaciones que permitan la promoción del curso. La calificación, por sí sola, no considera lo anterior, sino que se centra en las competencias adquiridas. En efecto, la calificación acredita un curso, asumiendo por tanto que el estudiante ha adquirido un conjunto de habilidades (conceptuales, actitudinales o procedimentales) que permiten la promoción del curso. Sin embargo, calificación y evaluación tienen elementos en común, puesto que el primero, sin el segundo, es ficticio.

## **Modelos, casos particulares y generales**

### **Sobre la evaluación**

Aunque podemos considerar la evaluación como un conjunto de instancias de recolección de datos, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, es necesario tener en cuenta otras características del fenómeno. En efecto, independientemente de las instancias definidas por el docente, como ser la periodicidad o los instrumentos, las mismas no aseguran que se brinden insumos suficientes que permitan operativizar la evaluación, pues el profesor debe,



indefectiblemente, calificar. El artículo 47 del Sistema Único de Formación Docente (Consejo de Formación en Educación, 2008) es un ejemplo de la intención formativa y conceptual de la calificación en Formación Docente, estableciendo que “La nota del curso reflejará no sólo resultados sino el proceso realizado por el estudiante. En todos los casos, se propiciará la auto-evaluación del estudiante. Los promedios que se realicen serán conceptuales y no meramente numéricos”; el artículo es claro en el sentido de considerar el proceso de aprendizaje del alumno, no limitándolo a un conjunto de instancias calificadas, las cuales luego se deberán promediar matemáticamente. Dos elementos destacan del artículo referenciado: la evaluación del proceso y no exclusivamente del resultado y la evaluación conceptual por sobre la evaluación exclusivamente cuantitativa. El artículo 48 establece la fuerte relación entre evaluación y calificación, criterio que también usaremos de aquí en más.

La evaluación procesual es aquella que no se limita a una instancia puntual y concreta, ni está orientada solamente a los resultados, aunque tampoco los desconoce. Blázquez y Lucero, (2002) agrupan la evaluación en Inicial, Formativa y Sumativa dentro de la categoría de evaluación procesual. De este modo, la evaluación buscará identificar el punto de partida de los estudiantes, desde lo académico, cognitivo y socio-cultural entre otros, para maximizar los aprendizajes de ellos. Al mismo

tiempo, se identificarán los contenidos que han presentado dificultades para abordarlos nuevamente (total o parcialmente): modificando las estrategias de transposición, las actividades de aplicación, su profundidad, las devoluciones realizadas a los alumnos u otros elementos significativos. Por último, se evaluará un producto, el cual deberá estar en consonancia con los fines formativos del curso. Es así que la evaluación no se limita solo a la recolección de información relacionada con las dificultades a las que se enfrenta el alumno, sino que además forma parte de una replanificación de actividades, sujetas a resultados concretos, las cuales están en consonancia con los objetivos de la asignatura dictada.

En relación a la evaluación conceptual, y considerando el artículo indicado, cabe reiterar que implicará que la evaluación no será solo el promedio numérico de las calificaciones. En concordancia con lo anterior, la evaluación no será solo la suma, y posterior división, de las partes, sino que se evaluará como un todo. Bajo la premisa que la suma de las partes no es igual al todo, el docente procurará tener una visión global del proceso formativo, asumiendo que un promedio numérico no dará cuenta de los verdaderos resultados. No limitar la evaluación a una instancia parte del supuesto de que los tiempos cognitivos de los individuos son distintos, por lo que no se debe considerar especialmente la aplicación de los mismos criterios para todas las personas (Litwin, 1998).



### ¿Una representación matemática?

Aunque en el proceso de evaluación no es suficiente aplicar criterios cuantitativos, presentaremos un análisis de este tipo, que entendemos puede ser ejemplificante de la problemática planteada. Típicamente, el proceso podría ser considerado como la pendiente de la gráfica, donde los puntos representan la evaluación o desempeño del alumno. En efecto, y apelando a conceptos básicos de matemática, podríamos decir que en el caso que la pendiente sea cero, el estudiante no ha evolucionado, en el sentido de mejorar, es decir, no ha evidenciado un cambio, sino que desde el principio hasta el final el resultado es el mismo.

Otra opción sería una pendiente negativa, donde los resultados mostrarían una involución. Si bien podríamos asumir que el alumno no ha aprendido, esto sería un error, pues una sucesión de evaluaciones no asegura identificar si el alumno ha aprendido o no. Más aún, finalizado el proceso, el alumno puede mantener niveles de suficiencia, de modo que acreditan que posee un conjunto de saberes. De este modo, el alumno mantendría niveles de promoción, aunque otros factores estarían determinando que la evaluación se ajuste a esa pendiente negativa.

El tercer caso, tratando de cuantificar el proceso, estaría dado por una pendiente positiva. En este caso podríamos estar frente a un alumno que ha aprendido saberes, o ha aprehendido normas, ideas, actitu-

des u otros elementos que evidencian socialización. Consideremos por ejemplo el alumno que ha logrado niveles de insuficiencia en la primera mitad del año, y suficiencia en la otra mitad (asociada la calificación a un proceso evaluativo coherente), de modo que la pendiente es positiva. Si el profesor solamente considera la pendiente, estaría olvidando las falencias de la primera mitad del año, en pos de la visión general y global.

En síntesis, la evaluación deberá ser vista como un todo, como parte del proceso de aprendizaje del alumno, en el cual la suma de cada una de las instancias de evaluación no será igual a la evaluación final. El análisis de la “pendiente” no será suficiente, pues la misma no necesariamente está relacionada con los aprendizajes, ni permite dar cuenta de la evolución del estudiante en relación a los saberes que acreditarán al finalizar el curso. Dicho lo anterior, queda por analizar las posibilidades de evaluar a nuestros alumnos, traduciendo los resultados a calificaciones, las cuales, a su vez, acreditarán saberes. He aquí donde surgen los conflictos, ya que el paso de la evaluación a la calificación no es trivial, y requiere de un análisis especial.

### **Primer ejemplo: promedio matemático de aprobación, unidad didáctica insuficiente.**

Consideremos un curso que se divide en etapas o unidades didácticas en el sentido dado por Fiore y Leymoní (2007), de modo que finalizadas las mismas se deben evaluar y



calificar. Asumamos también que el curso ha sido planificado de manera tal que sus contenidos han sido secuenciados de modo que se tiene en cuenta la lógica de la disciplina, los conocimientos previos y la correcta progresión de contenidos (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 1992).

Incluso asumiendo que la evaluación no haya sido realizada en un solo momento, sino que hubiese apuntado a la formación y saberes previos de los alumnos, en la última unidad el alumno podrá obtener una calificación muy insuficiente, que evidencia un desconocimiento absoluto de la misma. Asumamos también, que realizado el promedio matemático, el mismo es superior a la nota de aprobación del curso y que la última unidad posee una importancia excepcional para el curso.

Ahora bien, más allá del resultado matemático obtenido, si el alumno aprueba el curso estaría acreditando los saberes de la asignatura, para la cual tiene niveles de suficiencia en la mayoría del período evaluado. No obstante lo anterior, se presenta un problema: en la última unidad el alumno ha obtenido niveles de insuficiencia que muestran grandes carencias, de modo que se puede poner en tela de juicio la coherencia de los saberes en relación con la asignatura.

En síntesis: si el alumno aprueba la asignatura, lo hace avalado por un promedio matemático y con graves falencias desde lo técnico; la fundamentación que dará lugar a que el

estudiante no apruebe la materia, será que ha mostrado falencias en contenidos estructurales de la asignatura, más allá del promedio matemático del mismo.

### **Segundo ejemplo: suficiencia académica en saberes específicos, faltas de ortografía.**

Consideremos la práctica docente, en la cual el profesor del curso visita al alumno varias veces a lo largo del año. Finalizada la clase, profesor y alumno analizan y dialogan sobre el desarrollo de la misma. El alumno ha mostrado una gran solvencia, desde el contenido técnico y didáctico específico, planificando y secuenciando contenidos de modo que se ha evidenciado en los aprendizajes por parte de los alumnos. Sin embargo, el practicante ha escrito con varias faltas de ortografía, en el pizarrón o en una presentación usando medios digitales.

Si bien el trabajo específico, científico – tecnológico y didáctico, es el adecuado, podemos decir que ignorar la existencia de las faltas de ortografía daría la impresión de estar asociado a una visión parcializada de la actividad docente. Aunque un profesor de Matemática o Filosofía no lo es de Idioma Español, no menos cierto es que el profesor no solo enseña sus contenidos específicos, sino que también enseña actitudes y saberes interdisciplinarios. Uno de estos saberes es el uso adecuado del lenguaje, no desde la asignatura Idioma Español, pero sí desde el trabajo que permita al alumno insertarse en un medio social y laboral



más fácilmente, coadyuvando a reducir la discriminación y la segregación social.

Por tanto, será necesario que el docente de Didáctica, o el eventual tribunal examinador, tome posición sobre la aprobación de la asignatura en tales circunstancias. Si el alumno aprueba la asignatura, y descartando todo problema de dislexia u otro similar, se estaría dando el mensaje de que el uso correcto de la lengua materna no está relacionado con la asignatura de la práctica docente.

En síntesis: si el alumno, sin incurrir en errores epistemológicos o didácticos propios de la disciplina aprueba la asignatura, se estaría avalando la compartimentación del saber y la actividad docente; si las faltas de ortografía son ignoradas por el profesor o tribunal, se estaría omitiendo evaluar un elemento que el alumno “debería saber”, sin ser necesariamente trabajado en la clase de didáctica.

### **¿Y la evaluación conceptual?**

Siguiendo los ejemplos planteados: si el alumno no evidencia haberse apropiado de los conocimientos de una determinada unidad, tiene muchas faltas de ortografía, o las mismas están en el límite, incluso si comete una sola, el estudiante podrá perder el curso. Es de destacar, y continuando con los ejemplos, que el trabajo en la última unidad del curso no necesariamente aseguraría aprobación, ni que la ausencia de faltas de ortografía asegura un correcto trabajo técnico – científico y didáctico por parte del estudiante. Una pregunta se presenta en el caso del

estudiante que ha aprobado el curso con algunas de las deficiencias indicadas, ¿el alumno es consciente de la importancia del error? Incluso, si el estudiante aprueba la asignatura, y el profesor explicita los errores antedichos y explica su importancia a los alumnos, nada asegura que éste haya entendido el error, pudiendo pasar desapercibida su importancia. De este modo, no se diferenciaría aquello que está bien de lo que está mal (Lerner, 1996), con las implicaciones didácticas que esto tiene.

Más allá de si compartimos o no el enfoque y criterio aplicado en los ejemplos anteriores, y asumiendo que podemos presentar otros que cumplan las mismas características, las preguntas que se imponen son: ¿vista la evaluación de esta forma, puede el estudiante autoevaluarse?, ¿es la evaluación verdaderamente conceptual? o por el contrario, ¿es una nueva forma de violencia simbólica u otra forma de “poder arbitrario” (Bourdieu, 1996, p. 25)?, ¿esta evaluación es conceptual o, por el contrario, es una sucesión de condiciones necesarias y ninguna suficiente?, ¿cuáles son los contenidos que se transforman en condición necesaria?

En síntesis, podemos observar que la evaluación conceptual no es trivial, pudiendo existir contenidos que son determinantes en la evaluación y calificación del alumno. Estos elementos tienen tal fuerza que pueden determinar, en el límite, la aprobación o no del curso por parte de un alumno. Bajo estas hipótesis podemos asumir que existen elementos



que son condición necesaria y no suficiente para la aprobación del curso; estos elementos tienen tal fuerza epistemológica, didáctica o programática, que hacen que sean ignorados otros aspectos a ser evaluados. De este modo, en la evaluación conceptual prima el todo, en la cual el promedio final no es la media aritmética de cada una de las instancias. El problema que se presenta es la posibilidad de evaluar conceptualmente, es decir operativizar la conceptualidad, al tiempo que los criterios sean aceptados o entendidos por los alumnos.

### Conclusiones

De este modo, la evaluación y calificación conceptual pueden transformarse en poco transparentes para el alumno, que la reconocen como un conjunto de condiciones necesarias, ninguna de ellas suficientes por sí mismas. Frente a lo anterior, el profesor podría aplicar, *a priori*, criterios estrictamente matemáticos, ajustándolos según la “visión total” del trabajo del estudiante. Para el caso de pruebas o instancias particulares, y tal cual establece Camilloni (2015), se deberían combinar ambos criterios: el analítico cuantitativo con el conceptual, haciendo ajustes a la calificación final; estos elementos deberían ser aclarados y acordados previamente.

Para la obtención del promedio anual, la generalización del criterio anterior daría lugar a la aplicación de métodos cuantitativos, es decir, estrictos promedios matemáticos. Posteriormente se ajustaría el promedio,

tal como se aplicaría para una instancia de evaluación en particular, según conceptualidad. Sin embargo, el criterio anterior se vuelve menos transparente por la necesidad de conceptualizar el trabajo anual, corriendo el riesgo de volver a incluir una gran cantidad de condiciones necesarias y ninguna suficiente. Si bien es posible establecer ajustes en una instancia de evaluación, como sugiere Camilloni (2015), la evaluación sigue sin ser transparente: ¿cómo se evalúa el esfuerzo, la dedicación a la asignatura o la perseverancia?, acordando que el resultado de una prueba no es un indicador fidedigno del estudio y trabajo del alumno, ¿cómo evaluar el trabajo del estudiante?, ¿es la pendiente de las calificaciones el indicador de la evolución del alumno?. Considerando los tiempos cognitivos, que son propios de cada individuo (Litwin, 1998) ¿puede el “ajuste” de las calificaciones tener en cuenta estos tiempos?

En síntesis, si bien compartimos la necesidad de no reducir la evaluación a un conjunto de instancias sin relación, siendo necesario evaluar el proceso como un todo, entendemos que la operativización de la evaluación conceptual no es sencilla. Generalizando el criterio aportado por Camilloni (2015), correspondería realizar un promedio matemático y luego ajustarlo, como ya dijimos, por conceptualidad. No obstante lo anterior, corresponde sintetizar las dificultades analizadas en una pregunta: ¿es lo anterior una forma de evaluar conceptualmente, o por el contrario es la evolución de la evaluación cuantitativa?



\***Alejandro Miños** . Profesor de la Especialidad Informática (INET - ANEP); Analista en Computación (Facultad de Ingeniería - UDELAR). Profesor de Didáctica en profesorado de Informática y de Programación en CETP. Principales líneas de investigación: evaluación; enseñanza y aprendizaje de la programación.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata

Antúñez, S., del Carmen, L., Imbernon, F., Parcerisa, S. y Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula* (2ª ed.). España: Editorial Graó

Blázquez, F. y Lucero, M. (2009). La evaluación en educación. En Medina, A. y Mata, F. (eds.), *Didáctica general* (2ª ed.) (pp. 243 – 270). Madrid, España: Pearson Prentice Hall

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). México DF, México: Distribuciones Fontamara S.A.

Camilloni, A. (2015). Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la Uni-

versidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa. En B. Diconca (coord.), *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia* (pp. 15 – 39). Montevideo: Universidad de la República – Comisión Sectorial de Enseñanza

Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*. vol (318, noviembre), pp. 50 – 54

Consejo de Formación en Educación (2015). Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/normativa>

Fiore, E. y Leymonié, J. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Un alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl M. y Lerner D., *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69 – 118). Argentina: Paidós

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, R., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11 – 34). Buenos Aires, Argentina: Paidós



Santiago Pérez Soares  
Serie Limbo 0009

