

La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia

GABRIELA IBETH NAVARRO* | MARIO RUEDA BELTRÁN**

Las acciones de evaluación a nivel mundial han tenido un papel importante en los procesos de reforma en los sistemas educativos, en parte porque se les reconoce como un recurso apropiado para garantizar la calidad de la enseñanza. La internacionalización del saber ha propiciado la expansión de los conocimientos especializados derivados de las diversas prácticas de evaluación educativa que han contribuido a realizar modificaciones a los programas, los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la discusión conceptual.

En el presente trabajo se analizan las opiniones de estudiantes de Ciencias de la educación y Pedagogía, de la Universidad de París X y la Universidad Nacional Autónoma de México, para tener un acercamiento al conocimiento de la cotidianidad de las prácticas de evaluación de los aprendizajes establecidas en ambas instituciones tomando distancia respecto de la orientación prescriptiva derivada de alguna de las teorías disponibles. Con el conocimiento detallado de la evaluación de los aprendizajes se pretende llamar la atención de los investigadores y los docentes universitarios para acrecentar el conocimiento sistemático sobre el tema y mejorar su uso.

Palabras clave

Universidad
Estudiantes
Evaluación del aprendizaje
Prácticas de evaluación

The assessment actions have achieved an important position in the reform processes of the educational systems worldwide, partly because they are seen as a suitable resort to guarantee the quality of teaching. The internationalization of knowledge has brought about the expansion of specialized knowledge deriving from the diverse educational assessment practices that have contributed to put into effect some modifications to the programs, the teaching-learning processes and the conceptual debate.

This article proposes an analysis of the opinions expressed by students enrolled in the degree courses of Education Sciences and Paedagogy at the Paris X University (Nanterre) and the National Autonomous University of Mexico (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico City), in order to obtain an approach to how the daily assessment practices of learning established in both institutions are considered, keeping distance with regard to the orientation of some available theories. This intimate knowledge of how learning is assessed has as purpose to attract the researchers' and university teachers' attention to increase their systemic knowledge about the matter and improve its application.

Keywords

University
Students
Learning assessment
Assessment practices

Recepción: 22 de noviembre de 2008 | Aprobación: 25 de junio de 2009

* Doctora en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Superior por la Universidad de París X, Francia. Posdoctorado en evaluación educativa (especialidad evaluación de estudiantes universitarios) en esta misma universidad. Ha colaborado en instituciones como la OCDE en materia de evaluación de la enseñanza. En Francia fue catedrática de la Escuela Superior de Trabajo Público y trabajó en el Ministerio de la Defensa del Gobierno Francés. En México laboró en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y fue catedrática de la Universidad Panamericana. CE: fac141428@yahoo.com.ar

** Licenciado en Psicología por la UNAM y doctor en Ciencias de la educación por la Universidad de París VIII (Francia). Investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, y de la Academia Mexicana de las Ciencias. Editor fundador de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, que edita el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); actualmente dirige la revista *Perfiles Educativos* del IISUE-UNAM. Es miembro de la American Educational Research Association (AERA), EUA. Su más reciente publicación: (2008), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México, UNAM/Plaza y Valdés. CE: mariorb@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN

Los debates actuales sobre las reformas de la enseñanza, tanto en América Latina como en Europa, han otorgado una atención particular a los procesos de evaluación; se trata, en efecto, de un procedimiento considerado como esencial para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. A finales del siglo pasado y principios del actual la evaluación a gran escala en educación ha permitido contribuir a la modificación de las políticas, de los subsistemas escolares, de los programas y de los procesos de selección de los estudiantes. Así mismo, la evaluación a pequeña escala ha participado en la formulación de elementos específicos de juicio y análisis sobre el desempeño de los docentes, los estudiantes y los diferentes aspectos de la situación escolar, como el aprendizaje y los conocimientos adquiridos, entre otros.

A partir del análisis de la literatura existente sobre el tema, se ha constatado que durante muy largo tiempo la evaluación de estudiantes o del aprendizaje se ha limitado esencialmente al proceso cognitivo. En efecto, algunos especialistas consideran que en la mayor parte de las instituciones de formación profesional se evalúa, en el mejor de los casos, la mitad del proceso, es decir, los aprendizajes adquiridos. Es también importante señalar que este tipo de evaluación es una tarea compleja para los docentes, puesto que por lo general no han recibido una preparación especial para desempeñarse profesionalmente en ella.

Por parte de los estudiantes se manifiestan ciertas reticencias respecto de la evaluación escolar; la consideran por lo general como una obligación administrativa, utilizada para acceder al nivel inmediato superior, o para obtener un diploma, más que para mejorar su propio proceso formativo o “evaluar” y no sólo “medir” aquello que han adquirido como aprendizajes en la universidad. Es así que la evaluación de los aprendizajes es aún considerada como un proceso difícil y poco aceptado

tanto por los docentes como por los estudiantes mismos. House (1994) plantea que en todo proceso de evaluación está presente un sistema de poder que supone un conflicto entre los intereses de los alumnos y los docentes, razón que podría explicar las frecuentes controversias entre puntos de vista cuando se comparan sus opiniones sobre el tema.

La complejidad del proceso se manifiesta a varios niveles, entre ellos, la conceptualización, las dificultades concernientes al diseño y la aplicación de exámenes, la credibilidad de la información obtenida y, sobre todo, al trabajo subsecuente a la puesta en marcha de una evaluación sistemática del aprendizaje. En este trabajo se incursiona en el conocimiento de las opiniones sobre “evaluación” de dos grupos de estudiantes con la finalidad de producir conocimiento significativo; se espera, sobre todo, que los resultados convoquen y exhorten a los investigadores en este campo a profundizar en la comprensión de este tema, tan importante como complejo en el marco de la educación superior.

No sobra decir que la mayor parte de los esfuerzos conocidos de los investigadores se concentra en el estudio de los diversos aspectos de la evaluación en educación básica, razón adicional para ahondar ahora en la educación superior y en las particularidades que presenta la evaluación de los aprendizajes en este nivel.

Por otra parte, los estudios sobre la evaluación de los aprendizajes han transitado por diversos paradigmas, desde el denominado de “intuición pragmática”, en el que el profesor aparece como la figura natural para realizar la evaluación puesto que él conduce el proceso de aprendizaje; la docimología o ciencia de los exámenes; la evaluación llamada “formativa” o “al servicio de la toma de decisiones”, en la que se enfatiza la pertinencia de la información derivada de los procesos de evaluación para la toma de decisiones; hasta llegar a los paradigmas que reconocen las distintas perspectivas de los clientes o consumidores de los

servicios evaluados y hacen uso de la evaluación con fines de certificación (De Ketele, 1986 y 1993). Esta referencia al recorrido de los distintos enfoques en el estudio de la evaluación de los aprendizajes permite resaltar la complejidad de un tema en el que ha predominado la perspectiva de estudiarlo desde la orientación de diversas teorías; postura distinta a la que aquí se desarrolla, en la que se intenta documentar con detalle el punto de vista de los estudiantes para identificar elementos que apunten a la comprensión del fenómeno.

Sobre la plataforma de estos paradigmas planteados por De Ketele, este estudio pretende analizar los distintos aspectos de la evaluación desde el punto de vista de estudiantes universitarios franceses y mexicanos, su significado, los instrumentos de las prácticas de evaluación más utilizados en ambos contextos, los métodos de evaluación y las estrategias estudiantiles. Nuestro interés es, por un lado, verificar si la evaluación se orienta a favorecer un aprendizaje continuo o si representa simplemente una acción administrativa que el docente debe efectuar. Además, pretende conocer las apreciaciones que tienen acerca de la evaluación estudiantes universitarios de la licenciatura en Ciencias de la educación de la Universidad de París X y de la carrera de Pedagogía de la UNAM. El supuesto del que se partió al escoger una población estudiantil en la que la evaluación educativa es parte importante de la formación profesional, es que las expresiones sobre la evaluación que ahí se recojan podrían también presumirse presentes en otras carreras alejadas del tema, supuesto sujeto a corroboración en estudios posteriores.

METODOLOGÍA

Dada la intención de identificar distintos aspectos de la evaluación de los aprendizajes desde el punto de vista de los estudiantes, se

consideró pertinente el desarrollo de un estudio descriptivo; esto debido a que trabajar con opiniones es trabajar con la palabra (escrita en este caso) del estudiante, la que juega un rol esencial: es la experiencia que explica la realidad a través de enunciados múltiples, redundantes, implícitos o explícitos. Es por ello que se aborda la “opinión del estudiante”, es decir, el significado de las evaluaciones vividas, de prácticas declaradas por los estudiantes en su rol de “evaluados” a través de un cuestionario.¹ Aunque es posible que algunos estudiantes encuestados nunca hubieran reflexionado sobre el tema y no tuviesen realmente una opinión formada, coincidimos con Ghiglione y Matalon (1985), entre otros especialistas, en que en ciertos casos la pregunta misma puede producir una estructura. Sin embargo, interrogar a los estudiantes a partir del cuestionario sobre la “evaluación” representó un trabajo, en términos de Dortier (2003), de reconstrucción de *su situación cotidiana* conocida, de experiencias que les eran familiares en relación al proceso de evaluación en el cual estaban inmersos.

La estrategia teórico metodológica se construyó a partir de un estudio cualitativo desarrollado mediante la encuesta transversal (Berthier, 1998) en la que se emplea como instrumento el cuestionario de libre expresión de respuesta. En su aspecto cuantitativo el cuestionario estandarizado presentado a los estudiantes contiene 14 ítems de corte mixto (preguntas abiertas y cerradas). Algunas de éstas podían ser contestadas con una o más opciones, lo cual dio como resultado que en el análisis posterior se presentara más de 100 por ciento de respuestas; con las contestaciones obtenidas se hizo el análisis de los resultados a la manera de un estudio de carácter descriptivo.

Se consideró pertinente plantear preguntas abiertas puesto que, como Stewart y Cash (1991) lo señalan, éstas abren la posibilidad de

1 El cuestionario formó parte de la primera etapa de la investigación doctoral de G. Navarro (2006), *L'évaluation des Étudiants dans les universités françaises*, París, Université Paris X Nanterre, bajo la dirección de M.F. Fave-Bonnet.

que la persona entrevistada hable de un tema y responda como lo desee. El cuestionario fue construido a partir de preguntas que se presentan en un orden lógico, de las de tipo general a las específicas. Antes de aplicar el cuestionario se piloteó con un grupo reducido de estudiantes, tomándose en cuenta también opiniones de docentes de Ciencias de la educación de la universidad parisina. Este proceso previo tuvo por objeto detectar preguntas e instrucciones ambiguas y mantener la validez del instrumento. Las instrucciones del cuestionario se elaboraron a fin de solicitar que los estudiantes respondieran a partir de sus experiencias y obtener así la información esperada.

En su versión definitiva, que constituye la primera etapa de la aplicación, se recogieron 128 cuestionarios que representan 25.19 por ciento de una población de 508 estudiantes² inscrita en 2001 en la licenciatura en Ciencias de la educación en la Universidad de París X. En la segunda etapa se aplicaron 175 cuestionarios³ a estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2006 del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2006); 91 por ciento de ellos eran mujeres, lo que expresa la preeminencia de la presencia femenina en ambas instituciones (79.69 por ciento de la población francesa estudiada).

POSTURA O REFERENTES TEÓRICOS

La ciencia, en su concepción más actual, representa un acercamiento a la realidad a partir de sus resultados. En este sentido, las teorías de la educación explicitan los límites tanto de un cierto número de prácticas educativas tradicionales como de ciertas innovaciones tales como métodos activos, no directivos y de descubrimiento, entre otras. En efecto, el pensamiento de un estudiante no se comporta de ninguna manera como un sistema de recepción pasiva. Ante toda enseñanza, éste

posee un cierto número de cuestionamientos, ideas, referencias y prácticas que orientan la forma en la cual él mismo decodifica la información para luego exteriorizarla al momento de ser evaluado.

Todo saber depende entonces de una serie de concepciones, y es a través de éstas que el estudiante interpreta los conocimientos adquiridos y produce eventualmente un nuevo conocimiento. Es así como las teorías de la educación, desde sus distintos soportes del conocimiento (teorías académicas, tecnológicas, conductuales, epistemológicas); de la sociedad (teorías sociales, socio cognitivas, psicosociales); o del estudiante (teorías humanistas, genéticas, cognitivas), se presentan como un conjunto sistematizado de percepciones y representaciones de la organización pedagógica.

A este efecto, es la evaluación la que favorece esta interpretación, pues a través de los diversos paradigmas se construye la interrelación entre lo enseñado y lo aprendido, entre la teoría y la práctica. Pelpel (2002) lo explica distinguiendo tres funciones de la evaluación: pedagógica, social e institucional. La primera evalúa el rendimiento del estudiante, regula la enseñanza y la adapta al nivel real del estudiante y a las dificultades que encuentra en su aprendizaje. En el ámbito social, la evaluación lo prepara para la inserción social y profesional. Mientras que la función institucional marca imperiosamente los roles de los universitarios y los jerarquiza, la evaluación actúa como clasificador de los estudiantes.

Las teorías educativas orientan en una misma dirección la manera en la que el aprendizaje será confrontado. En esta vertiente, diversas teorías, posturas, o simplemente paradigmas en evaluación han sido desarrollados para que el aprendizaje obtenido sea juzgado, medido, controlado o determinado por una decisión según el enfoque. Pero también para mostrar el estado actual de los trabajos de la evaluación pedagógica.

2 Información tomada del CIGE (Centro Informático de Gestión de Estudios), París X.

3 Cuestionario traducido y adaptado al lenguaje académico del sistema universitario mexicano.

Es así como De Ketele propone diversos paradigmas de evaluación inscribiendo en cada uno elementos particulares para llevar a cabo este proceso, de tal suerte que nuestro objeto de estudio se apoya ante todo en aquellos paradigmas que más influyen en el estudiante y en menor medida en aquéllos que tratan la evaluación en su contexto global (evaluación institucional por ejemplo).

La mayoría de las prácticas de evaluación se ubica en el paradigma que De Ketele ha nombrado como intuición pragmática; en éste el acto evaluativo es determinado por las exigencias del contexto, y su función primera es contribuir a la certificación del logro de los estudiantes.

Sin hacer una aplicación estricta de la docimología, ésta es tomada como referente para rescatar la función crucial del cumplimiento de los objetivos planteados por la institución, si bien se parte del mismo modo que en el paradigma, en el que la evaluación está esencialmente centrada en los objetivos fijados (a partir del acercamiento tyleriano). La evaluación tiene lugar al término del proceso de formación para poner en evidencia a aquellos estudiantes que dominan tales objetivos. La información resultante relativa a los estudiantes permite la certificación, mientras que la relativa a los objetivos permite regular el proceso de formación.

Por su parte, la evaluación formativa como paradigma favorece la interpretación en torno al progreso y las dificultades del aprendizaje debido a que se orienta a regular y asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema.

En lo que respecta a nuestra investigación, nos interesa sobre todo una evaluación que permita tomar las mejores decisiones para mejorar el aprendizaje adquirido por el estudiante. Se trata del llamado paradigma de la evaluación al servicio de la decisión basado en el modelo CIPP (Contexto, *Input*, Proceso, Producto) en la Pedagogía de la integración de De Ketele, la cual proporciona los elementos para evaluar en situación.

De lo anterior concluimos que la evaluación de los estudiantes no es privativa de un solo enfoque, sino que su construcción es diversa, toda vez que es pensada a partir del estudiante mismo, de sus necesidades, medios y potencialidades, y su progreso durante y hasta el final de su proceso de formación.

LA UNIVERSIDAD DE PARÍS X NANTERRE

La Universidad de París X Nanterre (Université Paris X, 2000-2001) es un establecimiento público autónomo con carácter científico, cultural y profesional. Es la segunda universidad de Francia con una población de 34 mil estudiantes, y 2 300 docentes-investigadores. La enseñanza se desarrolla en ocho Unidades de Formación e Investigación (UFR Unités de Formation et de Recherche) llamadas anteriormente facultades, y por la especialidad científica y tecnológica. La licenciatura en Ciencias de la educación, donde se realizó el estudio, está en la UFR de Ciencias psicológicas y Ciencias de la educación.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE PARÍS X

El proceso de evaluación que se desarrolla en esta universidad se da a partir de la aplicación de exámenes. Este procedimiento está establecido por la Carta de Exámenes en vigor, actualizada cada año desde 1999 y ratificada por el CEVU (Consejo de Estudios y de la Vida Universitaria). El objetivo de este documento es asegurar la estandarización de los exámenes a fin de garantizar la calidad de los diplomas; enuncia los principios y enumera los derechos y deberes de los docentes, de los estudiantes y del personal administrativo de la Universidad (Université Paris X, 2000-2001).

Esta carta se aplica a todas las UFR para todos los exámenes escritos, parciales o terminales, a excepción de los parciales que se evalúan solamente a través de trabajos dirigidos.

Las mismas reglas se aplican en principio a los estudiantes con discapacidad. Los exámenes deben cubrir cada tema y precisar la duración, la modalidad y los documentos y materiales que están autorizados para cada prueba. Los docentes deben supervisar personalmente el desarrollo del examen, corregirlo, reportar las calificaciones y participar en la deliberación del jurado entregando las calificaciones definitivas. Conforme a las disposiciones reglamentarias, también deben recibir a los estudiantes que solicitan revisión una vez que sus exámenes han sido calificados.

En lo que concierne a los estudiantes, también existe una reglamentación en la que se destacan aspectos como el respeto a las reglas de los exámenes, consideraciones especiales a los estudiantes con discapacidad, acceso puntual a los documentos relativos a la prueba, conservación de los exámenes ya contestados, derecho a analizar el examen calificado, tener las mejores condiciones en el momento de la aplicación del examen y restricciones para salir del aula durante la aplicación del mismo.

El rol de los administrativos también es objeto de reglamentaciones para garantizar el buen desarrollo de los exámenes realizados en la Universidad. En lo que se refiere a las instalaciones donde se llevan a cabo las pruebas, éstas son designadas por el presidente de la universidad o su representante y organizadas de tal manera que nadie pueda dudar de la validez de las notas y los diplomas.

Los fraudes relacionados con los exámenes también están reglamentados: son delitos de naturaleza disciplinaria regidos por la ley del 23 de diciembre de 1901. El fraude es sancionado bajo proceso verbal si se descubre durante el examen. En caso de sustitución de personas, problemas constantes, insultos o amenazas hacia los docentes o el personal, el responsable del aula puede proceder, en representación del rector, a la

expulsión inmediata del o de los culpables. En los casos más graves, el examen podrá ser anulado y reportado. La presunción de fraude no interrumpe la aplicación y desarrollo de los exámenes.

LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN PARÍS X

El Departamento de Ciencias de la Educación participa en la representación de la UFR en los tres consejos que dirigen la Universidad: Consejo de Administración, Consejo Científico y Consejo de Estudios y de la vida universitaria.

El Departamento está conformado por los docentes que manejan el estado actual del saber y de la problemática de la disciplina en relación estrecha con la investigación. Sin embargo, las Ciencias de la educación tienen características que le son propias por dos razones:

- a) Es una disciplina constituida por una pluralidad de disciplinas. El estudio de los sistemas educativos convoca a múltiples acercamientos que retoman de las diversas ciencias humanas sus conceptos y metodologías.
- b) El campo educativo es un campo de prácticas pedagógicas e institucionales que pueden ser tomadas como objeto de conocimiento para mejorar su dominio. Bajo este aspecto, las Ciencias de la educación en esta universidad revelan un interés particular en las innovaciones que se desarrollan en el sector educativo, de formación o del trabajo social, dando lugar a proyectos de investigación apoyados por la misma institución.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA LICENCIATURA

Al momento de su inscripción el estudiante puede escoger entre dos modos de control:⁴

4 La palabra "control" en francés es muy cercana al término "examen" en español, sin embargo puede referirse a acciones más allá de una prueba escrita; decidimos mantener el término original y para evitar confusiones en algunas ocasiones nos referiremos a él como examen en su sentido amplio.

el control continuo o el control terminal (examen escrito único y oral). El control continuo es el modo más adaptado al sistema de enseñanza vigente. Los estudiantes que escogen el control terminal deben obligatoriamente contactarse con los docentes para precisar los criterios a seguir. Por su parte los trabajos en subgrupos son, sobre todo, elaboración de textos y exposiciones. En cuanto a los trabajos individuales, se proponen cinco modalidades: exposiciones, fichas de lectura, fichas bibliográficas, disertaciones y explicaciones de textos; la asistencia también es considerada como indispensable.

LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La UNAM es una de las universidades más importantes de México por su antigüedad, tamaño y contribución a la producción de conocimientos en todas las áreas; así mismo, por su papel destacado en la difusión y extensión de la cultura. Atiende a una población de 186 591 estudiantes de nivel superior con un personal académico de 34 219 personas. Cuenta con una oferta académica de 78 programas de licenciatura, 40 de posgrado y 30 especializaciones, además del bachillerato universitario (UNAM, 2007).

La UNAM desarrolla la función de investigación científica en 18 institutos, diez centros y cinco programas, y la humanística en nueve institutos, siete centros y dos programas. Tiene una producción editorial que la ubica como una de las casas editoriales más grandes de América Latina con publicaciones de periódicos, revistas, cuadernos, memorias, anales, carteles y folletos; edita anualmente más de mil libros. Cuenta con una infraestructura apropiada para fomentar y difundir la cultura y las diversas expresiones artísticas, así como para favorecer las actividades deportivas de todos sus integrantes (UNAM, 2005-2006).

EL COLEGIO DE PEDAGOGÍA

El Colegio de Pedagogía se encuentra ubicado en la Facultad de Filosofía y Letras, que es una entidad académica cuya influencia en el establecimiento de programas de estudio en distintos estados del país ha sido determinante. Cuenta con una planta académica de 1 330 académicos: 240 profesores de carrera, 1 025 profesores de asignatura, 41 técnicos académicos y 24 ayudantes de profesor. Del total de la planta académica, 523 cuentan con el grado de doctor, 315 con el de maestro, 429 con el de licenciatura y 63 con dispensa de título (UNAM, 2008).

En la Facultad de Filosofía y Letras se imparten las carreras de Bibliotecología, Historia, Pedagogía, Letras clásicas, Estudios latinoamericanos, Letras hispánicas, Filosofía, Geografía, Literatura dramática y teatro, así como Letras modernas. Participa en 14 maestrías y 13 doctorados en Antropología, Bibliotecología, Bioética, Estudios latinoamericanos, Estudios mesoamericanos, Filosofía, Filosofía de la ciencia, Geografía, Historia, Historia del arte, Letras, Lingüística y Pedagogía.

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía se compone de 32 asignaturas obligatorias que conforman la formación básica, y de 18 optativas de las áreas de Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica, Organización escolar y Filosofía e Historia de la educación. La duración de la carrera es de ocho semestres y se pueden cursar materias de carácter optativo en otros colegios y licenciaturas de la UNAM. “El objetivo de la Licenciatura en Pedagogía es formar profesionales capaces de diagnosticar, analizar, interpretar y evaluar los problemas educativos a la luz de las perspectivas históricas, políticas, sociales, económicas y culturales; con base en las diferentes propuestas teórico-metodológicas actuales del campo”.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA LICENCIATURA

El proceso de evaluación en la UNAM está regido por la Legislación Universitaria (UNAM, 1939); en este trabajo sólo haremos referencia al Reglamento General de Exámenes que establece en su primer artículo:

La estimación del aprovechamiento de los alumnos en las facultades y escuelas, se hará por medio de las siguientes pruebas:

I. Pruebas parciales:

- a) Durante el año lectivo, ejecución de uno o varios trabajos forzados en cada materia (proyecto, tesis, estudios, resolución de problemas, ejecución de trabajos prácticos, etcétera), y
- b) En el año lectivo, examen y discusión, durante las horas de clase, de temas desarrollados en la cátedra;

II. Exámenes finales en cada materia:

- a) Prueba final oral o escrita.

III. En las clases meramente prácticas podrá bastar como prueba para estimar el aprovechamiento de los alumnos, el conjunto de trabajos que hubiere desarrollado el estudiante durante el año. Esta prueba podrá adicionarse con una réplica que haga el profesor sobre los mismos trabajos, y

IV. Examen profesional.

En su segundo artículo expresa que “las academias de profesores y alumnos, al hacer la reglamentación para la escuela correspondiente, fijarán la naturaleza de la prueba final y de las parciales que habrán de exigirse a los alumnos”; en este sentido, cada escuela o facultad ajusta los criterios a sus necesidades particulares. En el capítulo dos del mismo documento, solamente se agrega que los exámenes de fin de curso podrán tener un carácter de ordinarios, extraordinarios y a título de suficiencia; el ordinario se presenta en el tiempo previsto y con el cumplimiento de ciertos criterios previamente definidos; los otros dos en el caso de no acreditar el primero y/o el segundo.

En los artículos 14 y 15 se plantea la escala de calificaciones del 0 al 10, correspondiendo la mínima para aprobar la de 6 (regular), 7 (bien), 8 (muy bien), 9 (perfectamente bien) y 10 (excelente). Igualmente se aclara que para fijar la calificación anual en cada materia se tendrá en cuenta la naturaleza de las pruebas fijadas por las academias de profesores y alumnos y la consideración de las calificaciones obtenidas en las pruebas parciales.

En el Colegio de Pedagogía se siguen los lineamientos anteriores como orientación de base para la definición de las distintas maneras de evaluar que cada profesor de forma individual decida llevar a cabo. En los programas de cada asignatura se especifican las modalidades de evaluación y los requisitos a cubrir para acreditar cada uno de los cursos. Solamente en casos de inconformidad estudiantil respecto de su evaluación se recurre a los reglamentos para dirimir las diferencias, generalmente con el apoyo de alguna autoridad administrativa.

POBLACIÓN DEL ESTUDIO

Para la selección de la población estudiada partimos del reconocimiento de la dificultad de contar con una muestra “perfectamente representativa” (Ghiglione y Matalon, 1985), ya que existe generalmente un sesgo en la conformación de la muestra, ante la imposibilidad de cubrir todos los posibles aspectos de interés, sobre todo tratándose de estudiantes de dos países distintos. En este sentido, conformamos una muestra a la que Jones (2000) denomina *significativa* al referirse a las altas posibilidades de realización, con un número similar de cuestionarios por institución para su comparación.

En cuanto a la población francesa encuestada, ésta se constituyó de dos categorías: los estudiantes que provienen directamente de una experiencia estudiantil y, la parte mayoritaria, los que provienen de la experiencia profesional, es decir, estudiantes que han op-

tado por Ciencias de la educación como una segunda carrera.

La población del estudio está conformada mayoritariamente por mujeres (79.69 por ciento), casi cuatro veces (3.92) mayor que la de hombres (20.31 por ciento). Según diferentes estudios, a partir de mediados de los años setenta las mujeres son mayoría en la enseñanza superior (Baudelot y Estabiet, 1992); así mismo, la experiencia demuestra que en el seno de la universidad, las mujeres no ocupan uniformemente el espacio universitario sino que están concentradas mayoritariamente en las carreras literarias y en ciencias humanas (Blöss- Frickey, 1994).

41.40 por ciento de los estudiantes franceses tenían, en el momento de la aplicación del cuestionario, entre 20 y 24 años; se trata de una población relativamente joven, con una media de edad de 26 años. 93 por ciento de los estudiantes mexicanos estaba en el rango de entre los 18 y 22 años, con escasa presencia (7 por ciento) de personas con edades entre 23 y 30 años; por las edades se puede concluir que para la gran mayoría ésta era la primera experiencia de formación profesional. Contrario al caso de los estudiantes franceses, sólo diez de los mexicanos reportaron haber participado en cursos relacionados con la Pedagogía y ninguno cursaba la carrera como complemento de alguna otra formación profesional previa.

RESULTADOS

Una vez recuperadas las opiniones de los estudiantes a partir de sus respuestas al cuestionario, se procedió a contabilizarlas y obtener porcentajes de las opciones cerradas; en el caso de las contestaciones libres, se elaboraron categorías a partir del análisis detallado de todas las expresiones captadas, procurando reportar todos los tipos de respuesta, mismas que se ilustran más adelante con algunos ejemplos. Los títulos de las tablas corresponden a las preguntas del cuestionario.

Tabla 1. ¿Qué significa la palabra “evaluación”?

Opciones	EF %	EM %
1. Examen	11.72	5
2. Calificación	21.88	12
3. Título	0.78	0
4. Juicio de valor	14.84	22
5. Reflexión sobre el aprendizaje	15.63	60
6. Balance	32.81	1

EF: Estudiantes franceses; EM: Estudiantes mexicanos.

Para el caso francés, los resultados muestran que solamente 15.63 por ciento de los estudiantes considera la evaluación como una *reflexión sobre el aprendizaje*; 32.8 por ciento como *balance* y 21.88 por ciento la consideran como *calificación*. Este último porcentaje muestra una tendencia a considerar la evaluación como un concepto “numérico” al que se le atribuye un carácter cuantitativo y no cualitativo, como sería lo deseable.

Para los mexicanos es notable que la gran mayoría (82 por ciento) se agrupan en las opciones de “juicio de valor” y “reflexión sobre el aprendizaje” y que minoritariamente (17 por ciento) expresan una identificación de la evaluación con el “examen” o la “calificación”, contrario a lo reportado en el contexto francés.

Esta comparación permite presumir que, en el caso mexicano, la evaluación es percibida más de carácter cualitativo que cuantitativo, como sería en el contexto francés. Sin embargo, no deja de llamar la atención que en ambos grupos de estudiantes conviven concepciones muy variadas de la evaluación de los aprendizajes, a pesar de que se trata de dos instituciones formadoras de futuros profesionistas en cuya práctica profesional la evaluación ocupa un lugar destacado. Esta primera información nos aportará la perspectiva para el seguimiento al resto de las respuestas.

Tabla 2. La evaluación sirve en general para:

Categoría	Clasificación					
	1. Totalmente de acuerdo		2. De acuerdo		3. En desacuerdo	
	EF %	EM %	EF %	EM %	EF %	EM %
a) Recompensar o castigar	10.94	3	35.16	13	50.00	83
b) Clasificar y comparar a los estudiantes	17.19	6	48.44	27	30.47	66
c) Responder a una exigencia administrativa	26.57	17	46.09	55	23.44	29
d) Un balance de lo adquirido	—	58	—	37	—	5

La mayoría de los estudiantes franceses afirma que la evaluación sirve más como una actividad para clasificar y comparar que como una actividad formativa. Estas respuestas nos indican que el proceso formativo es considerado como una acción puramente institucional. La tercera clasificación, “en desacuerdo”, muestra que para 50 por ciento de los estudiantes la evaluación no es tampoco una actividad para sancionar al estudiante. En las cuatro opciones de respuesta de los estudiantes franceses se presentó un 3.90 por ciento de abstención.

En el mismo sentido se capta la concepción de los estudiantes mexicanos, que mayoritariamente (83 por ciento) se manifiestan negativamente porque ésta sirva para “castigar o recompensar”; en menor proporción (66 por ciento) se expresa desacuerdo respecto del uso de la evaluación para “clasificar o comparar” a los estudiantes, lo cual coincide con el caso francés. El uso de la evaluación como respuesta a una exigencia administrativa divide las opiniones, distribuyéndolas entre “totalmente de acuerdo” (17 por ciento), “de acuerdo” (55 por ciento) y “en desacuerdo” (29 por ciento). Por otra parte, el empleo de la evaluación para hacer un balance de los conocimientos adquiridos recoge la mayoría de las opiniones favorables (58 por ciento “totalmente de acuerdo” y 37 por ciento “de acuerdo”). Nuevamente se expresa el contraste entre una evaluación concebida cualitativamente y la coexistencia de puntos de vista que la ubican entre una acción administrativa y un medio para conocer los conocimientos adquiridos.

Tabla 3. La evaluación se utiliza actualmente para:

Categoría	EF %	EM %
Medir lo que aprendiste	63.29	38
Pasar al nivel superior	13.29	9
Mejorar tu proceso formativo	5.46	26
Seleccionar	6.25	4
Cumplir con una formalidad administrativa	2.34	20
Obtener un título	8.60	3
Sin respuesta	0.78	0

Desde el punto de vista de la utilización de la evaluación, 63.29 por ciento de los estudiantes franceses indica que se utiliza para medir el aprendizaje y en consecuencia para acceder al nivel superior (categoría 2: 13.29 por ciento). Sin embargo, entre los numerosos descubrimientos que hacen los estudiantes en la universidad, la cuestión de la evaluación es sin duda una de las acciones que más les puede sorprender e inquietar debido a que se sienten condicionados por los resultados obtenidos.

La referencia al uso actual de la evaluación en las opiniones de los estudiantes mexicanos también refleja una concepción asociada con la medición (38 por ciento). A diferencia del caso francés, para los estudiantes mexicanos la evaluación se utiliza mayoritariamente como un recurso para mejorar el proceso formativo (26 por ciento), así como cumplir una formalidad administrativa.

Esta pregunta también podría interpretarse como reflejo de la función que los estudiantes le atribuyen a la evaluación, en tanto que en buena medida se le reconoce su papel de medición del aprendizaje y en menor proporción como recurso para la mejora del proceso formativo.

Tabla 4. La evaluación ¿es un proceso formativo?

Respuesta	EF %	EM %
Sí	64.86	81
No	25.80	19
Ambas respuestas	4.67	0
Sin respuesta	4.87	0

Las respuestas afirmativas o negativas de los estudiantes fueron seguidas por expresiones libres que respondían a la pregunta ¿por qué?; las explicaciones dadas por los estudiantes franceses se distribuyen en tres categorías: la evaluación es un proceso formativo porque: a) permite la verificación; b) permite el auto conocimiento; y c) está ligada a los objetivos fijados.

a) *La evaluación permite la verificación.* Es el caso de los estudiantes que indican que la evaluación les permite conocer mejor sus lagunas y medir la diferencia entre sus competencias y las exigencias universitarias. Entre las respuestas más significativas se encuentran las siguientes:

Situarse en relación a la formación así como en relación al nivel solicitado, es claramente un elemento para someterse a cuestión, representa de la misma manera un balance de competencias;

Nos permite saber aquello que hemos comprendido, específicamente conocer los conocimientos adquiridos, la evaluación nos da una idea sobre las capacidades intelectuales.

La evaluación se orienta a discernir la causa del fracaso, además de los retrocesos, de las evoluciones, de los errores, de los progresos. Es una sanción y una medida para poder ser admitidos o no en el nivel superior.

b) *Permite el auto conocimiento.* Dentro de esta categoría los estudiantes expresaron lo siguiente:

La evaluación es un auto conocimiento porque permite auto evaluarse, auto juzgarse, nos permite también ver nuestros errores para avanzar.

Nos permite continuar en las etapas de formación, recomenzar todo o parte de la formación.

Permite igualmente la retroalimentación a fin de poder progresar en la adquisición de los conocimientos.

Una última opinión en esta categoría sostiene que la evaluación es formativa, no en el sentido en que se utiliza actualmente sino que ella debe permitir clarificar lo que se ha obtenido del profesor y de contar con otros puntos de vista.

c) *La evaluación está ligada a los objetivos fijados.* Las respuestas más significativas son:

Permite situarse en relación a un objetivo establecido y medir la distancia entre la evaluación realizada y dicho objetivo. Es además un proceso que permite puntualizar los conocimientos adquiridos así como una adecuación con las expectativas de los docentes.

Es el caso de un estudiante que afirma “tomar la distancia para apreciar mejor las posibilidades de una situación profesional plausible”.

Por el contrario, 25.80 por ciento de los estudiantes expresan que la evaluación no es un proceso formativo porque es una acción netamente *subjetiva* la cual solamente permite “dar valor al título” y además “está aún ligada al juicio de valor”.

Los estudiantes expresaron sus respuestas de esta manera:

Se tiene muy poco la ocasión de ver el examen o el trabajo realizado, por ello no puedo lograr una reflexión sobre mis resultados.

La evaluación no permite avanzar, además, no presenta un interés para el aprendizaje.

Se han identificado diversas explicaciones de los estudiantes en relación a estas respuestas: señalan que la evaluación no es formativa puesto que: a) es un impedimento para el aprendizaje; b) no existe *feed-back*; c) es una sanción; d) la evaluación es un instrumento social.

Un estudiante concluye con esta pregunta: “¿Se tiene necesidad de esto para aprender o para formarse?”.

Por otra parte, 81 por ciento de los estudiantes mexicanos contestaron afirmativamente a la pregunta acerca de si la evaluación es formativa, mientras que 19 por ciento contestó que no lo es. Las razones que se argumentaron fueron analizadas y agrupadas en tres grandes apartados, en donde se muestra que la evaluación es formativa: a) ya que genera retroalimentación; b) algunos elementos reflexivos se derivan de la evaluación; c) aspectos generales de aplicación de la evaluación.

Las respuestas agrupadas en el inciso a) y el tipo de expresiones que se manifestaron se pueden apreciar con los ejemplos siguientes:

Porque nos muestra nuestras deficiencias y con base en ellas podemos mejorar algunos aspectos.

Porque en la evaluación se detectan las limitaciones y fortalezas y en las limitaciones se buscan alternativas de solución y por ende se mejora.

Porque lo que aprendí me va a ayudar a saber lo que aún no he aprendido.

Con una presencia menor, el alejamiento de la evaluación con los procesos del aprendizaje se expresó de diversas maneras, como se observa en los siguientes ejemplos:

Porque a nosotros como alumnos nos ayuda a reflexionar sobre lo que hemos o no aprendido y con ello podemos superarnos o no según lo decidamos.

Te permite observar lo que ha sido significativo para ti.

Sí, porque a través de las reflexiones y decisiones que tome guiaré mi formación y aprovechamiento académico.

En menor número, las opiniones sobre algunos aspectos generales de la aplicación de la evaluación se expresaron con frases como:

Considero que sí es formativo porque sirve para que el alumno aplique los conocimientos adquiridos y eso es parte de la formación.

Nos impulsa a continuar y tener más calidad en nuestro trabajo.

Permite observar no sólo las ausencias de conocimiento, sino las distintas formas en que cada individuo aprende, lo cual provee al profesor de una herramienta que le permite mejorar su labor.

Las respuestas negativas respecto a considerar la función formativa de la evaluación presentaron argumentos que podrían agruparse en frases que expresan, de mayor a menor número: a) un alejamiento de la evaluación con el proceso real del aprendizaje; b) una identificación con la nota o calificación; c) una identificación de la evaluación con procedimientos formales administrativos.

Algunos ejemplos ilustran los contenidos referidos al alejamiento de la evaluación con respecto al proceso real del aprendizaje:

A veces memorizas lo visto en clase para aprobar el examen y después no te acuerdas de las temáticas.

Muchas veces la evaluación no proyecta el nivel de formación.

La evaluación entendida como números no refleja el aprendizaje real del alumno.

También hubo manifestaciones que destacan la identificación de la evaluación con las notas o calificaciones; como ejemplo de este tipo de casos encontramos:

La evaluación no forma, creo que es una marca para dar una calificación.

Una calificación no influye en tus conocimientos.

Creo que no interviene la calificación en el proceso formativo de una persona.

El conjunto de respuestas muestra de manera muy clara la diversidad de concepciones

que los estudiantes pueden tener sobre la evaluación, pero sobre todo de las opiniones que refieren a sus experiencias prácticas en los salones de clase universitarios. De ahí la necesidad de acercarse al conocimiento de las prácticas de evaluación de los profesores como insumo para el diseño de posibles acciones encaminadas a recuperar la función de retroalimentación de la evaluación en los procesos formativos.

Tabla 5. Desde tu punto de vista ¿a quién le sirve la evaluación?

Categoría	EF %	EM %
Al profesor	30.46	4
Al estudiante	42.19	6
Ambos	25	90
Sin respuesta	2.35	0

Los estudiantes franceses justifican sus respuestas indicando que: “La evaluación sirve más al estudiante porque él es el centro del dispositivo”; “si está bien hecha, es igualmente formadora”. Esta aseveración nos remite a la evaluación formativa enunciada por De Ketele. Desde el punto de vista institucional los estudiantes franceses consideran que “la evaluación permite adquirir los módulos, los diplomas, así como continuar los estudios”. Y desde el punto de vista formativo señalan que “la evaluación permite evaluarse, conforta el ego y es el estudiante quien realiza su propia formación puesto que es él la persona evaluada y quien trabaja para adquirir sus propios conocimientos”. Un estudiante afirmó: “es de la evaluación de la que depende mi porvenir”.

Por su parte respecto a ¿por qué la evaluación sirve al profesor?, los estudiantes mexicanos opinaron:

a) *Desde el punto de vista institucional.* Los estudiantes subrayan que la evaluación responde a una definición administrativa, a fin de medir lo que logró retener el estudiante y

ponerle una calificación. Aquí la evaluación certificativa juega un importante rol. Los estudiantes sostienen que al profesor le es posible distinguir entre los buenos y los malos estudiantes gracias a la evaluación.

b) *Desde el punto de vista formativo.* Los estudiantes señalan que el profesor evalúa la eficacia y eficiencia de su propio trabajo para encuadrar su curso. “Él puede darse cuenta de lo que los estudiantes han o no comprendido. Puede así mismo saber si su curso ha sido bien comprendido y sobre todo conocer la pertinencia de la pedagogía empleada”.

Según los estudiantes el profesor puede utilizar la evaluación como indicador de un aprendizaje logrado a través de la verificación de las competencias y de los objetivos alcanzados. Un estudiante expresó: “Actualmente la evaluación sirve más a su acción sobre el conocimiento y puede provocar en el profesor la ilusión de pensar que los estudiantes aprendieron gracias a él”. Por el contrario, algunos estudiantes afirmaron que la evaluación debe servir a ambos porque a ambos les permite situarse y sobre todo sostienen que la evaluación debe ser una acción bilateral.

La tendencia de los estudiantes mexicanos corresponde, sobre todo en esta última categoría, con el caso francés, debido a que hay una casi total coincidencia en que la evaluación le sirve tanto a profesores como a estudiantes; en muy pocos casos se da la tendencia a privilegiar al profesor o al estudiante de forma aislada. Como ejemplo de las opiniones externadas para la opción de “ambos”, se tiene:

Al profesor, para saber en qué nivel académico estamos y para que nos pueda apoyar más sobre lo que nos falta por dominar; al alumno para reflexionar sobre lo que hemos o no aprendido y con ello podamos superarnos o no según lo decidamos.

Al profesor, para valorar el aprendizaje de sus alumnos y así poder ajustarse a sus necesidades y al alumno para recibir retroalimentación.

Al profesor, en primera, para cumplir un trámite, su trabajo; y en segunda, en ocasiones

para ver si los alumnos aprendieron y a los alumnos para pasar de nivel y en ocasiones para ver lo que han aprendido.

Como ejemplos de las opiniones de los estudiantes que señalaron al profesor como beneficiario principal de la evaluación, encontramos:

Porque él es quien tiene que presentar eso a la secretaría administrativa.

De cierta forma mide lo que estamos aprendiendo, a veces no muy acertadamente.

Al alumno para pasar y al profesor para cumplir con una exigencia burocrática y administrativa.

Para el caso de las opiniones que señalan a los estudiantes como beneficiarios principales de la evaluación, se seleccionaron las siguientes opiniones:

Para ver si aprobó la materia y poder cursar la siguiente.

Porque así está consciente de lo que aprende y razona y no sólo para obtener una calificación.

Porque es a quien le favorece y/o le perjudica.

La comparación de las respuestas que dieron los estudiantes franceses, divididas en señalar al profesor o al estudiante como principales beneficiarios de la evaluación, y los mexicanos, que claramente se inclinaron por la opción de “ambos”, confirman la idea de que el proceso de evaluación de los aprendizajes dista mucho de ser homogéneo tanto en su concepción como en su práctica y en la percepción de su utilidad.

Tabla 6. Las actuales evaluaciones en la Facultad en su conjunto ¿están de acuerdo a los objetivos de cada asignatura?

Respuesta	EF %	EM %
Sí	48.43	66
No	33.60	34
Sin respuesta	17.97	0

La mayoría de los estudiantes franceses señala que existe relación entre las evaluaciones aplicadas y los objetivos establecidos. Consideran que el trabajo solicitado corresponde al contenido del curso y permite confrontar la teoría y la práctica. Se trata también de un trabajo continuo que se orienta más a la reflexión que a la memorización.

Un estudiante expresó que: “las evaluaciones en Ciencias de la educación son las verdaderamente interesantes. La exposición y el texto individual son el fruto de un trabajo continuo y de una verdadera investigación personal”. Los estudiantes proponen a este efecto “Hacer trabajos en grupo y no evaluaciones en el anfiteatro. El sistema de texto personal suprime la memorización y deja más lugar a la práctica de la reflexión”.

Por el contrario los estudiantes que respondieron negativamente a la existencia de una relación significativa entre las evaluaciones y el curso se manifiestan sobre tres razones esenciales: a) la separación entre el contenido y la realidad; b) objetivos poco claros; y c) ligado al interés del profesor.

a) *Separación entre el contenido y la realidad.* Según los estudiantes las evaluaciones presentan en ocasiones más un ejercicio de lengua francesa que una reflexión sobre “el saber” (ficha de lectura o reporte, por ejemplo). Afirman incluso que las evaluaciones se basan en ocasiones en un método mientras que el curso se basa en el contenido y no sobre un método. Así lo muestra esta cita: “Transmisión de conocimientos demasiado densa o demasiado básica que no permite lograr los objetivos establecidos: la explicación de nuevos conocimientos”.

b) *Objetivos poco claros.* Sostienen que “es difícil ver la relación entre lo estudiado y las evaluaciones”.

c) *Ligado al interés del profesor.* Los estudiantes indican que la función de la evaluación depende del profesor y no del curso mismo. Sostie-

nen, así mismo, que los profesores consideran la evaluación en Ciencias de la educación como “demasiado escolar”. Algunos estudiantes concluyen indicando que los cursos no preparan para la evaluación y es difícil juzgar el aprendizaje al momento de realizarla.

Entre los ejemplos de estudiantes mexicanos que argumentan que existe relación entre las evaluaciones y los objetivos de cada asignatura están:

Básicamente cada evaluación en cada asignatura compete precisamente al conocimiento que cada una de ellas nos trasmite, aunque no siempre se cumplan dichos objetivos.

Porque se evalúa de acuerdo a lo que se ve en clases.

Se realizan en base al programa establecido.

Para quienes argumentan que no existe tal relación, los motivos pueden ser separados como sigue: a) la dependencia de las evaluaciones a los fines, estrategias y puntos de vista de cada profesor; b) la falta de definición o claridad en la presentación de los objetivos de cada materia así como de las formas de evaluación; c) incompatibilidad de lo ofrecido en la clase con las formas de evaluación.

Para el primer inciso identificamos como ejemplos los siguientes:

Depende del profesor el método de evaluar sin que se tome en cuenta al estudiante.

No siempre, porque la libertad de cátedra y de evaluación no están ligados a los contenidos de la materia (cada maestro enseña lo que más o menos quiere).

Cada profesor evalúa diferente y otros toman más en cuenta el examen.

Para el segundo inciso, falta de definición o claridad en la presentación de los objetivos de cada materia así como de las formas de evaluación, tenemos lo siguiente:

Porque no están bien definidos los objetivos y por tanto lo que se quiere evaluar.

Te piden algo y te evalúan de forma o con criterios diferentes.

En algunas es muy rara la forma en que evalúan; en ocasiones se te dice que se te va evaluar de cierta manera y acaban evaluándote con otra.

Para el tercer inciso, incompatibilidad de lo ofrecido en la clase con las formas de evaluación, proponemos algunos ejemplos:

Porque hay materias de tipo práctico que utilizan métodos de evaluación contrarios al contenido que se expone en la clase.

Porque hay ocasiones en la que la calificación depende sólo de un examen y me parece que éste no puede reflejar lo que se sabe y lo que no.

Porque a veces sólo lo hacen como un ejercicio de memorización.

En el conjunto de opiniones vertidas con relación a esta pregunta se puede apreciar de mejor manera la compleja relación que existe entre la planeación escolar y la evaluación; esta última, por cierto, es identificada a veces como incoherente respecto de los propósitos planteados o carente de las características apropiadas para valorar los avances en el proceso de aprendizaje. O más aún, dependiente de las circunstancias muy locales de la institución universitaria, del tiempo disponible para cubrir el programa, de las preferencias personales del profesor o de las exigencias de tipo administrativo.

En el cuestionario también se consideró importante indagar acerca de la opinión de los estudiantes respecto de prácticas de evaluación muy generalizadas como lo son los exámenes parciales y el final, encontrándose mayoritariamente respuestas a favor de los primeros, que se perciben como recurso para un aprendizaje exitoso.

Tabla 7. ¿Qué tipo de examen permite un verdadero aprendizaje?

Opciones	EF %	EM %
Control continuo, exámenes parciales	97.44	76
Control terminal, examen final	1.28	23
Sin respuesta	1.28	0

Constatamos que casi la totalidad de los estudiantes franceses afirma que el control continuo favorece más el aprendizaje que el control terminal. Un estudiante expresó: “El aprendi-

zaje es un proceso que se adquiere día tras día”.

Las explicaciones de los estudiantes a la pregunta ¿por qué?, permiten una comparación entre las dos opciones:

El control continuo:	El control terminal:
a) Es un aprendizaje continuo	a) Es puntual y produce estrés
b) Permite un reajustamiento	b) Es una sanción
c) Mejor conocimiento de las competencias adquiridas	c) Es un memorizar “para pasar”
a) Es un aprendizaje continuo: <ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos se acumulan poco a poco y se posibilita un mejor aprendizaje; • el aprendizaje requiere tiempo y es evolutivo; • el trabajo cotidiano es necesario; • el estudiante es activo en sus aprendizajes; • el control continuo es menos anacrónico y más metódico. 	a) Es puntual y produce estrés: <ul style="list-style-type: none"> • Demasiado estrés produce lagunas; • el control terminal no es revelador del aprendizaje; • la calificación no es muy objetiva.
b) Permite un reajustamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Existe el espíritu de “una segunda oportunidad”; • es un trabajo personal de investigación e interpretación; • evita el ausentismo; • la calificación pierde importancia frente al interés de aprender; • se refleja una evolución mejorando las observaciones y evitando los errores tenidos, esto es estimulante; • permite el diálogo entre profesor y estudiante. 	b) Es una sanción: <ul style="list-style-type: none"> • El control terminal es una sanción orientada al fracaso.
c) Ofrece un mejor conocimiento de las competencias adquiridas: <ul style="list-style-type: none"> • A mejor educación mejores notas, por lo tanto más conocimiento de las propias competencias. 	c) Es un memorizar “para pasar”: <ul style="list-style-type: none"> • Esto no permite aprender. Es la memorización explícita; • se aprende al último minuto.

Los estudiantes mexicanos manifiestan sus opiniones de los exámenes parciales de esta manera:

Se analiza más profundamente los temas.

Es un modo más gradual de no saturar con mucha información al estudiante.

Se ve continuamente si éstos comprenden lo visto.

Porque al final, creo yo, sólo lo tomamos para pasar la materia y los parciales no, porque nos damos cuenta en que tenemos que poner más empeño para aprender mejor.

En cuanto al empleo de los exámenes finales asociados a un aprendizaje exitoso, recuperamos algunas expresiones:

Porque enmarca todos los conocimientos adquiridos, es decir, aquellos que se consolidaron.

Para saber si pudiste aprender los conocimientos como un todo y no por “secciones”, sino unirlos y aprender a utilizarlos todos.

Permite englobar todos los conocimientos en uno solo, sin oportunidad de memorizar.

La diversidad de respuestas a estos dos recursos, examen parcial o final, ofrecen la oportunidad de recordar las funciones diagnósticas y sumativas que puede tener la evaluación y las consideraciones de los profesores para que su empleo sea el más apropiado para lograr el avance grupal, al margen de la normatividad institucional. Recordemos que en el caso del contexto francés los estudiantes pueden optar por la evaluación continua o terminal, mientras que en el caso mexicano depende más de la iniciativa individual del profesor de cada materia.

**Tabla 8. Las calificaciones
¿reflejan lo que aprendiste?**

Respuesta	EF %	EM %
Sí	32.03	22
No	55.47	78
Sin respuesta	12.50	0

Se puede constatar que la mayor parte de los estudiantes franceses (55.47 por ciento) están convencidos de que la calificación no refleja lo que aprendieron porque existen varios factores externos que influyen en la evaluación, perdiéndose el valor real de las competencias adquiridas. Los estudiantes citaron algunos de estos factores: el estrés, los acontecimientos de la vida cotidiana, el pánico del día del examen, la falta de tiempo para la resolución del problema, la personalidad del corrector del examen y la falta de criterios establecidos. Hacen notar la subjetividad y arbitrariedad de la calificación y afirman que existen conocimientos que no son mensurables e indican que las calificaciones no reflejan la construcción del saber. Señalan también que en un curso se puede aprender mucho y obtener una baja calificación al ser evaluado bajo un dispositivo metodológico, luego entonces éste puede no reflejar el conjunto de conocimientos adquiridos.

Por su parte sólo 22 por ciento de los estudiantes mexicanos contestaron afirmativamente mientras que 78 por ciento sostiene lo contrario. Los argumentos para sostener la respuesta negativa pueden ser agrupados en dos bloques:

- a) Un número no refleja el conocimiento adquirido.
- b) Las calificaciones dependen de diversos factores.

Algunos ejemplos del primer bloque son:

Un número no equivale al nivel de conocimientos adquiridos; esto es un elemento de ponderación.

Es un mero instrumento circunstancial y no determina el verdadero aprendizaje.

Porque el hecho de tener una buena calificación no asegura un buen aprendizaje, ni entendimiento de las cosas.

En el segundo bloque se identificaron algunas afirmaciones como:

Los maestros tienen diferente criterio para evaluar y si a ellos no les gusta lo que tienes aprendido, aunque sea correcto te van a poner mala calificación.

Porque no todo son calificaciones, también implican otros factores como son la inasistencia, por citar un ejemplo, que te pueda perjudicar en la calificación y que no precisamente sea sólo lo que aprendiste.

Porque yo me pongo nerviosa y me bloqueo, a pesar de que puedo dominar el o los temas.

Por otra parte, algunos ejemplos de quienes afirman que las calificaciones sí reflejan el aprendizaje, serían:

De las distintas maneras de evaluación, ya sea trabajos, exámenes o participaciones, se engloba en una calificación y demuestra el trabajo en clase y el aprendizaje.

Si tienes buenas calificaciones quiere decir que has aprendido.

La calificación refleja si realmente aprendí o no de alguna asignatura, pues los exámenes o evaluaciones permiten conocer cuál fue tu aprendizaje.

Nuevamente la diversidad de respuestas en este rubro pone al descubierto la dificultad de que la evaluación efectivamente refleje, con el acto de asignación de notas o calificación, el dominio de la materia. De la misma forma, surge la aparición de elementos de presión social o manejo de parte del profesor que terminan por complicar el uso de la nota como indicador del aprendizaje.

Tabla 9. ¿Crees que el trabajo en grupo permite un aprendizaje individual?

Respuesta	EF %	EM %
Sí	91.02	86
No	6.41	13
Sin respuesta	2.57	0

La mayoría de los estudiantes franceses que respondieron positivamente señalan que el trabajo en grupo permite un aprendizaje individual en función de dos factores: a) la coherencia dentro del grupo, y b) el intercambio de opiniones.

Para los estudiantes mexicanos existe casi total coincidencia en afirmar que el trabajo de equipo permite el aprendizaje individual. Algunos de los ejemplos de respuestas positivas son:

Porque se da un aprendizaje cooperativo que te ayuda a construir tus propias estructuras, además recordemos que el aprendizaje es social. También aprendemos de los demás

Aunque es grupal y el aprendizaje colectivo, cada integrante se retroalimenta y hay aprendizaje individual.

Cada integrante del grupo da su opinión y se enriquece la información; lo que uno no sabía lo puede aprender de otro.

Éste se da en forma de retroalimentación “de igual a igual”.

Las opiniones difieren entre quienes afirman que el trabajo en grupo no permite el aprendizaje individual:

No siempre, porque a veces no todos trabajan igual, aunque bien organizado puede haber un intercambio de conocimientos.

Creo que para aprender debe haber concentración individual, algo que no se logra en grupo.

Porque las dinámicas grupales pueden impedir el desarrollo individual ya sea inhibiéndolo o coartándolo. Esto depende de los sujetos de cada grupo.

La pregunta sobre el aprendizaje individual o en grupo plantea retos para los proce-

dos de evaluación que suelen ser poco flexibles para adaptarse a las distintas estrategias de enseñanza y características propias de cada asignatura y contexto curricular.

Tabla 10. Entre los siguientes instrumentos de evaluación ¿cuál sería el más adecuado para tu formación?

Categoría	EF %	EM %
Examen escrito	10.14	12
Examen oral	12.50	9
Trabajos a entregar	8.60	36
Exposición	14.84	9
Proyecto de encuesta	13.29	0
Análisis de libro	1.57	7
Ficha de lectura	0.78	1
Participación oral	3.90	14
Asiduidad	6.25	1
Trabajos colectivos	25.79	11
Sin respuesta	2.34	0

A partir de estas respuestas se observa que los trabajos colectivos son, según los estudiantes franceses, el instrumento de evaluación mejor adaptado a la formación; además, favorecen la tranquilidad frente a otros modos de evaluación individual. Por el contrario, la ficha de lectura y el análisis de libros no resultan del todo interesantes y la preferencia por el examen oral parece ser más palpable que el escrito. El oral (12.50 por ciento) representa el segundo instrumento más pertinente.

En los estudiantes mexicanos es manifiesta la diversidad de preferencias frente al empleo de instrumentos; destacan “los trabajos escritos” (casi cuatro de cada diez), seguidos en orden decreciente de la “participación oral”, el “examen escrito” y los “trabajos colectivos”.

Las opiniones expresadas por los estudiantes franceses y por los mexicanos recuerdan las distintas posibilidades al alcance del profesor para desarrollar la evaluación; sin embargo, también habría que recordar que

cada una de las modalidades de examen encierra en sí misma límites que habría que considerar y que un uso múltiple de éstos proporcionaría una mejor idea del avance individual en el dominio del conocimiento.

En el siguiente concentrado se observa lo relativo a la importancia atribuida por los estudiantes a distintos factores que pueden contribuir a resultados exitosos en los exámenes.

Tabla 11. ¿Qué grado de importancia le atribuyes a los siguientes factores para pasar un examen?

Categoría	Poco importante		Muy importante	
	EF %	EM %	EF %	EM %
La motivación	6.25	4	89.06	95
La regularidad del aprendizaje	4.69	5	90.62	95
La memorización	7.81	42	87.50	58
La comprensión	0	2	94.54	98
El análisis	6.25	4	85.94	97
La improvisación	47.65	65	43.75	35
La disciplina personal	17.19	7	74.21	93
La preparación psicológica	23.44	20	71.10	80

Nota: Las respuestas consideraron una escala de 1 (poco importante) a 5 (muy importante). En la primera columna se incluyen los porcentajes de las opciones 1 y 2, y en la segunda las opciones 3, 4, 5. En esta pregunta los estudiantes podían escoger una o más opciones, por lo que los porcentajes exceden el 100 por ciento.

Se puede constatar que para los estudiantes franceses los factores necesarios para lograr éxito en un examen son, por orden de importancia: la comprensión (94.54 por ciento), la regularidad del aprendizaje (90.62 por ciento), la motivación (89.06 por ciento) y finalmente, la memorización (87.05 por ciento). La preparación psicológica se ubica en último lugar en esta categorización; puede pensarse que no existe aún una verdadera formación y preparación para la evaluación.

Los estudiantes mexicanos coinciden en dos factores de mayor importancia, “la comprensión” y “la motivación”; y como tercer elemento “el análisis”, que no resultó de importancia para los franceses. En porcentajes cercanos a la mitad de los encuestados, los factores mencionados fueron “la disciplina personal” y “la regularidad en el aprendizaje”, y en menores cantidades se mencionaron “la preparación psicológica”, “la memorización” y “la improvisación”.

La identificación de las opiniones con tan diversos factores habla de los procesos de tanteo o ensayo y error empleados por los estudiantes como respuesta a la necesaria preparación para enfrentar el examen; en contraste con la necesidad de que los profesores orienten a los estudiantes hacia los factores clave de un aprendizaje significativo.

Tabla 12. ¿Consideras necesario que en el plan de estudios se trabaje la evaluación?

Respuesta	EF %	EM %
Sí	78.90	91
No	13.29	9
Sin respuesta	7.81	0

Como puede verse, la mayor parte de los estudiantes franceses y mexicanos consideran necesario el estudio de la evaluación, pues es parte importante del oficio de enseñar, ya

que ellos serán más tarde evaluadores en su futura profesión. Sostienen, así mismo, que la evaluación no es un hecho desdeñable en la educación: “Ocuparse de la evaluación permite comprender por qué la evaluación adquiere la importancia que tiene en el sistema escolar y permite conocer igualmente la forma en que se progresa y se ve progresar”.

En concreto, es importante trabajar en la evaluación porque representa una actividad futura, permite situarse, comprender y mejorar el proceso pedagógico. Es el caso de los estudiantes que afirmaron la necesidad de mejorar la acción educativa y favorecer el progreso del aprendizaje: “Hoy es necesario terminar con la reproducción de ciertos esquemas; la evaluación es un factor regulador del aprendizaje más que un sistema institucional”; “Es imperativo aprender a utilizar un elemento formativo”.

Por el contrario, los estudiantes que no están a favor de trabajar en la evaluación (13.29 por ciento) la consideran poco interesante y no es lo que ellos han ido a buscar a la universidad.

La gran mayoría de los estudiantes mexicanos responde afirmativamente, y existe además gran coincidencia en las razones, siendo algunas de las más representativas las siguientes:

Porque así tendríamos la manera de saber cuáles son las mejores técnicas para realizarla.

Para reconocer fortalezas y habilidades, así como debilidades, y en base a esto trabajar fortaleciendo puntos débiles y potencializar habilidades en el aprendizaje.

Para permitir que los profesores y alumnos aprecien las mejoras y actualizaciones que se pueden hacer.

Por otra parte, como ejemplos de quienes argumentan la no necesidad de que la evaluación se trabaje en el plan de estudios, tenemos:

Ya que suele pasar que durante una evaluación sólo sea de memorización y no hayas aprendido nada.

No demuestras lo que de verdad aprendiste.

Hay otras formas que podrían sustituir la evaluación.

Derivada de la pregunta anterior, se sintetizan las opiniones de los estudiantes orientadas a sugerir modificaciones en las modalidades de evaluación en la carrera de Pedagogía de ambas instituciones.

Tabla 13. ¿Consideras que sería necesario modificar las modalidades de evaluación en la carrera?

Respuesta	EF %	EM %
Sí	37.5	62
No	43.75	38
Sin respuesta	18.75	0

Esta tabla nos muestra una pequeña diferencia de 6.25 por ciento entre los estudiantes que consideran que no es necesario un cambio en el sistema de evaluación en la licenciatura y aquellos que piensan que sí lo es. Como puede constatar, un número considerable de los estudiantes franceses interrogados (43.75 por ciento) sostiene que no es necesario hacer modificaciones al sistema de evaluación porque han escogido sus UE (unidades de enseñanza o materias) en función de la modalidad de validación. Además de ello, el tipo de modalidad evaluativa corresponde adecuadamente a cada curso y ofrece la oportunidad a cada estudiante de aprobarlo, aun cuando la evaluación es demasiado precisa y exigente para el nivel de licenciatura.

Por el contrario, 37.5 por ciento de los estudiantes que considera importante hacer modificaciones argumenta, entre otros aspectos, que el sistema de evaluación es demasiado académico, demasiado escolar. Según ellos no sólo basta seleccionar, sino preparar para la vida profesional con base en competencias individuales y no sólo escolares. Además de ello es demasiado aleatoria, en tanto que da mayor importancia al profesor que a la materia.

De la misma manera, la mayoría de los estudiantes mexicanos (62 por ciento) respondieron afirmativamente, y las razones expresadas se agruparon de mayor a menor en tres bloques: a) para facilitar y expresar más eficazmente el aprendizaje; b) para actualizarlas; c) para adecuarlas con los objetivos de la carrera y de cada materia.

Algunos ejemplos del primer bloque son:

Porque en algunas ocasiones no son las apropiadas para lograr un aprendizaje significativo.

Algunas de las evaluaciones no te permiten conocer tu avance académico.

Cuando se trata de examen escrito porque considero que éste no refleja el verdadero conocimiento.

Como parte de las opiniones que insisten en la actualización de las modalidades, tenemos:

Un proceso de evaluación no puede permanecer estático ya que las necesidades van cambiando.

Porque es necesario buscar nuevos y mejores métodos.

Han surgido nuevas formas y deberíamos estar a la vanguardia.

La adecuación de las modalidades de evaluación con los objetivos de la carrera y cada una de las materias, se ejemplifica con las siguientes afirmaciones:

No son coherentes con las teorías y las tradiciones pedagógicas expuestas en la carrera.

Porque deberían ser más congruentes con la propuesta de trabajo que se plantea y se lleva a cabo.

Porque me he dado cuenta que los trabajos finales no cumplen del todo sus propósitos de formación de un pedagogo.

De manera complementaria, 38 por ciento piensa que no debería haber modificaciones en las modalidades de evaluación de la carrera:

Porque es cómodo y práctico para los estudiantes tener diversos modos de evaluación según el profesor, ya que no te preocupa llegar al periodo de exámenes.

Pues considero que están bien, encierran los conocimientos que hemos adquirido.

No, creo que en general la forma de evaluación está bien, lo que se requiere es más esfuerzo por parte de los estudiantes y más exigencia por parte de los profesores.

Porque la mayoría de mis profesores tienden a que analicemos y comprendamos y no a que memoricemos.

Las contestaciones de los estudiantes a esta pregunta también son una manifestación de las posibilidades que puede ofrecer su participación en el diseño de los dispositivos de evaluación y en el acompañamiento al mismo profesor en una actividad que generalmente se vive de manera muy solitaria; esto sin dejar de lado que el ejercicio reflexivo sobre qué se evaluará y cómo también puede contribuir a aumentar el compromiso por el aprendizaje.

Tabla 14. ¿Cuáles son tus propuestas sobre la evaluación en la licenciatura?

Categorías	EF	EM
a) Factores personales	Reflexión	Conciencia, exigencia, adecuación, motivación.
b) Factores de organización institucional	Aplicación, participación, asiduidad, teoría-práctica, individualidad.	Ampliación de horarios, identificación de carencias, significación de lo aprendido acorde con la asignatura más que el contenido, anonimato.
c) Tipo de instrumentos aplicados y tipo de control	Adaptabilidad, <i>feedback</i> , continuidad, variedad.	Continua, investigación, proyectos, adecuada, formativa, participativa, interactiva.

Las propuestas de los estudiantes franceses se clasificaron en tres categorías: a) factores personales; b) factores de organización institucional; c) tipos de instrumentos aplicados y de tipos de control.

a) *Factores personales.* Por las opiniones vertidas por los estudiantes se señala como necesaria la presencia más decidida de la evaluación en aspectos vinculados con la reflexión.

Yo no creo que en la licenciatura en Ciencias de la Educación el simple hecho de estar en un curso contribuya a hacernos buenos e informados futuros educadores.

b) *Factores de organización institucional.* De acuerdo con las afirmaciones de los estudiantes es necesario elaborar documentos a fin de poner en relación todas las materias, así como el desarrollo de proyectos dándoles el seguimiento adecuado:

Sería conveniente tener menos cursos y más aplicación y reflexión.

Es necesario tomar en cuenta la participación oral y la pertinencia de ésta así como la asiduidad.

Es necesaria una evaluación diagnóstica al inicio del curso.

Mejorar la relación teoría-práctica.

La evaluación debería ser más individual debido a que la calificación y el diploma o título son finalmente individuales.

c) *Tipo de instrumentos aplicados y tipo de control.* Las propuestas de los estudiantes pueden identificarse en seis agrupaciones.

- i. Propuestas generales: los estudiantes indican que es necesario alimentar las diferentes opciones de los instrumentos de evaluación y adaptarlos según casos particulares así como de tener mayor trabajo personal. Es de vital importancia evaluar los contenidos vistos en el curso así como tener feedback para el mejoramiento del aprendizaje.

- ii. Sobre el trabajo en grupo: los estudiantes consideran que es preferible adoptar un trabajo continuo y regular más que tener estrictas revisiones evitando además repeticiones entre los cursos. Solicitaron así mismo tomar en cuenta a los estudiantes que trabajan.

- iii. Sobre los exámenes orales: es necesario tener más de este tipo de exámenes para hacer de la evaluación un trabajo más personalizado y que ayude a un verdadero aprendizaje.

- iv. Sobre los cursos en anfiteatro: importante resulta anular los cursos en anfiteatro pues no sirven para nada dada la amplitud del espacio y la despersonalización del proceso de enseñanza.

- v. Sobre el control continuo y terminal: la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio solicita mantener la modalidad del control continuo, pues es la única forma de evaluar a los estudiantes progresivamente.

- vi. Sobre trabajos individuales o expedientes: el sentir generalizado es que los trabajos individuales son la mejor forma de evaluación.

Los estudiantes manifiestan sus intereses sobre las competencias solicitadas diciendo:

Al inicio, es imperativo un recordatorio más explícito sobre las competencias a lograr o esperadas por los profesores. Cuando se habla de evaluación se habla del rigor que debe tenerse para lograr las competencias pero no precisamente de los contenidos que deben ser aprendidos.

Por su parte las propuestas de los estudiantes mexicanos fueron agrupadas en tres apartados:

- a) *Factores personales.* En esta agrupación identificamos claramente indicaciones dirigidas al profesor en las que se señalan la dificultad para atender la complejidad de la evaluación y la

necesidad de una mayor exigencia; así mismo opiniones que expresan algunas consideraciones especiales hacia los estudiantes.

Que los profesores aprendan y entiendan qué es una evaluación porque la mayoría no lo sabe y que sean más conscientes de sus exigencias tomando en cuenta su asignatura y el grupo.

Establecer mayor exigencia al momento de evaluar.

Potenciar las capacidades del estudiante y ponerlas en práctica.

Impulsar y motivar al alumno para realizar buenos trabajos.

Que el profesor adecue el vocabulario al nivel del estudiante o ayude a ampliarlo durante el curso.

b) *Factores de organización institucional.* En este agrupamiento se manifiestan opiniones orientadas a enumerar cambios necesarios en las organizaciones para tener las condiciones de una evaluación que cumpla su función en la toma de decisiones.

Aumentar las horas clase para tener más tiempo para el análisis de textos que hayan resultado de difícil comprensión.

Dar un plazo para repasar todas las capacidades no adquiridas.

Crear exámenes parciales, departamentales, para trabajar en las deficiencias tanto del profesor como del estudiante y formar mejores profesionales.

Revisar que efectivamente se evalúen conocimientos significativos para formar a verdaderos pedagogos.

Diseñar una modalidad de evaluación de acuerdo a cada asignatura.

Evaluar más allá del contenido (dicción, recursos didácticos, ortografía, nivel y tono de voz).

Realizar evaluaciones con carácter anónimo.

c) *Tipo de instrumentos aplicados y tipo de control.* En este grupo se expresan opiniones que señalan características particulares a cuidar en la aplicación de las evaluaciones.

Realizar una evaluación continua y una al final del curso para reforzar los conocimientos.

Que las evaluaciones sean totalmente investigaciones.

Que la evaluación se haga con propuestas grupales para evitar desacuerdos y trabajar de manera equitativa.

Evitar las evaluaciones a nivel de memorización.

Tomar en cuenta la participación y los proyectos prácticos.

Que el modelo evaluativo se adecue a las condiciones de los estudiantes y se complemente con mesas redondas, debates en clase, trabajos escritos, conductas observables, etc.

Que la evaluación sea más formativa.

Que la evaluación sea más interactiva entre maestro y estudiante.

En ambos grupos de estudiantes, expresada de distintas maneras, se observa la propuesta de participar en la evaluación puesta en práctica en dos contextos institucionales muy distintos; destacan la percepción crítica de las prácticas de evaluación y la necesidad de proyectar iniciativas para mejorarlas.

CONCLUSIONES

En este trabajo partimos del reconocimiento de la contribución de la evaluación educativa a la modificación de aspectos clave del sistema de educación formal. Particularmente hemos profundizado en los distintos ángulos de la evaluación del aprendizaje y los conocimientos adquiridos en la universidad.

Como se planteó inicialmente, hicimos un acercamiento a lo cotidiano de las prácticas de evaluación a través de la opinión de los estudiantes de dos instituciones vinculadas con la formación de profesionales que emplean la evaluación como parte de su desempeño profesional. Sin duda será necesario continuar este ejercicio y hacerlo extensivo a otras carreras que no estén tan estrechamente involucradas en la evaluación de los aprendizajes para tener un mejor panorama de la situación sobre este tema en los ámbitos universitarios.

Creemos que con el análisis realizado de las opiniones de los estudiantes sobre distintos aspectos de la evaluación de los aprendizajes y temas afines, podemos contribuir a profundizar en la reflexión de los profesores universitarios que viven la evaluación como parte sustantiva de sus actividades como docentes; sobre todo, ofreciendo una mirada distinta de la proporcionada por las disciplinas que generalmente poseen un discurso prescriptivo sobre “el deber ser” de la evaluación.

Los resultados muestran de que el objetivo de este estudio fue alcanzado al lograr un acercamiento a lo cotidiano de las prácticas de evaluación a través de la opinión de los estudiantes de ambas instituciones. Uno de los hallazgos de este estudio es el hecho de constatar que aún tratándose de estudiantes en contextos diferentes, está presente la necesidad de profundizar en la práctica evaluativa; más aún al tratarse de estudiantes que, se presume, podrán ser futuros evaluadores. Se requiere por tanto la formación de una verdadera cultura de la evaluación, para proponer nuevas estrategias que faciliten esta tarea, de manera que disminuya su peso administrativo y se fortalezca su papel como instrumento auxiliar del proceso de aprendizaje.

Haciendo énfasis en la acción de evaluar al estudiante, se ha encontrado también la necesidad de continuar este ejercicio en otras carreras; aún cuando en otras disciplinas la evaluación no es el eje central de la formación, es sin duda una tarea permanente, que involucra a los estudiantes en el momento de demostrar lo aprendido y como profesionales una vez que se ha certificado tal adquisición.

Lo anterior permite señalar, entonces, que este estudio abre otras líneas de investigación respecto de la aplicación de este mismo instrumento en otras disciplinas, en la medida en que la reflexión en torno a la práctica evaluativa no se agota en estas carreras de Ciencias de la Educación y Pedagogía, sino que constituye la primera etapa de lo que sería, en un primer momento, una investigación sustancial en

evaluación; en un segundo momento, al realizar una comparación exhaustiva, se generarían las pautas para un sistema más eficaz y eficiente de la evaluación a nivel universitario.

Otro hallazgo importante es que podemos contribuir a profundizar en la reflexión de los profesores universitarios que viven la evaluación como parte relevante de sus actividades académicas, aún cuando no la consideran en el mismo nivel jerárquico que la docencia. Esto significa que el docente universitario dedica mayor tiempo en su preparación como especialista de su tema que en formarse para un proceso de evaluación distinto que le facilite esta tarea y que sirva ante todo para descubrir sus limitaciones, y más aún para asegurar en el estudiante un verdadero aprendizaje. Es así que este estudio ha dado la pauta para trabajar en *las prácticas de evaluación* desde la perspectiva del docente siendo éste factor clave del proceso. La diversidad de concepciones de la evaluación que dejó ver el estudio, por su parte, subraya la necesidad de iniciativas que coadyuven a compartir entre los estudiantes y profesores un significado más completo de las funciones clave de la evaluación dejando en evidencia todo el camino por recorrer para desarrollar el potencial de la evaluación y mejorar la actividad docente.

Por otro lado, los resultados nos llevan a afirmar que en los estudiantes franceses y en los mexicanos coexisten concepciones muy variadas de la evaluación de los aprendizajes, a pesar de que se trata de dos instituciones formadoras de futuros profesionistas en cuya práctica profesional la evaluación ocupará un lugar destacado; se puede pensar que esta diversidad de concepciones podría expresarse de manera más drástica en otras carreras más alejadas de la evaluación como tema de estudio, o parte medular de su formación profesional, de ahí la importancia de alentar la realización de estudios comparativos como el mencionado anteriormente.

Se concluye también que la evaluación es claramente reconocida en ambos grupos de estudiantes, en buena medida por su papel de

medición del aprendizaje y en una menor proporción como recurso para la mejora del proceso formativo, aún cuando ellos consideran que la evaluación puede ser una herramienta capaz de favorecer los procesos de auto-verificación, y de auto-conocimiento y convertirse en una verdadera ayuda para el aprendizaje. Reconocen también que son conscientes del hecho de que estarán obligados a evaluar en un futuro próximo, cuando sean docentes, lo que pone en evidencia la necesidad de comprender mejor la naturaleza y la aplicación de esta actividad.

A partir de lo anteriormente expuesto insistimos en la necesidad de acercarnos al conocimiento de las prácticas de evaluación de los profesores como insumo para el diseño de posibles acciones encaminadas a recuperar la función de retroalimentación de la evaluación en los procesos formativos; esto porque el proceso de evaluación de los aprendizajes dista mucho de ser homogéneo en su concepción, en su práctica y en la percepción de su utilidad.

Una conclusión más apuntaría a la situación ventajosa que implicaría el reconocimiento de la compleja relación entre la planeación escolar y la evaluación que impide, entre otras cosas, ejercitar las funciones diagnósticas y sumativas que puede tener la evaluación y contribuir con ello al proceso exitoso de la enseñanza y el aprendizaje.

De la misma manera se muestra la dificultad de lograr que la evaluación refleje, con el acto de asignación de notas o calificación, el dominio de la materia logrado por los es-

tudiantes. Es así como el análisis realizado documenta la aparición de elementos de presión social o manejo de parte del profesor que terminan por complicar el uso de la nota como indicador del aprendizaje estudiantil. Todo ello apuntala la idea de que las acciones diseñadas para evaluar suelen ser poco flexibles para adaptarse a las distintas estrategias de enseñanza y a las características propias de cada asignatura y contexto curricular.

Por la complejidad misma del concepto de evaluación y de las acciones que se pueden poner en marcha en nombre de ella, se hace necesaria la participación de profesores y estudiantes en el diseño de los dispositivos de evaluación y en el acompañamiento mutuo; el ejercicio reflexivo sobre qué se evaluará y cómo también puede contribuir a aumentar el compromiso por el aprendizaje. Por lo general, el profesor vive la experiencia de los procesos de evaluación en forma muy solitaria y quizás sea el momento de compartir y sistematizar estas experiencias de tal manera que se pueda contribuir al conocimiento social sobre el tema y lograr que la evaluación de los aprendizajes cumpla su función primera, es decir, la mejora de la actividad valorada.

Consideramos que a pesar de los avances importantes en las Ciencias de la educación y en la Pedagogía, el concepto mismo de evaluación es aún poco claro en el espíritu de los principales actores del encuentro educativo: los profesores y los estudiantes; razón de peso para promover la investigación sobre este controvertido campo.

REFERENCIAS

- BAUDELLOT, C. y R. Establet (1992), *Allez les filles! Points actuels*, París, Edit. Seuil
- BERTHIER, N. (1998), *Les techniques d'enquête en Sciences Sociales*, París, Edit. Armand Colin.
- BLÔSS, T. y A. Frickey (1994), *La femme dans la société française*, París, Edit. PUF (Presse Universitaire de France), Collection Que sais-je?
- DE Ketele, J.M. (1986), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- DE Ketele, J.M. (1993). "L'évaluation conjuguee en paradigmes", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 103, avril-mai-jun, pp. 59-80.
- DORTIER J.F. (2003), *Le cerveau et la pensée, la révolution des sciences cognitives*, París, Editions Sciences Humaines.
- GHIGLIONE R. y B. Matalon (1985), *Les enquêtes sociologiques*, París, A. Colin.
- HOUSE, E.R. (1994), *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, pp. 162-181.
- PELPEL, P. (2002), *Se former pour enseigner*, París, Dunod.
- STEWART C.J. y W.B. Cash (2000), en R.A. Jones, *Méthodes de recherche en Sciences Humaines*, París y Bruselas, De Boeck Université.
- STEWART, C.J. y W.B. Cash (1991), *Interviewing Principles and Practices*, Nueva York, McGraw Hill.
- UNAM (1939), *Bases generales para la estimación del aprovechamiento de los alumnos de las facultades y escuelas de la Universidad Nacional de México*, Capítulo II: "De los exámenes", en: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/71.pdf> (consulta: 5 de mayo de 2008)
- UNAM (2005-2006), *Guía de carreras UNAM, 2005-2006*, México, UNAM-DGOSE.
- UNAM (2006), en: <http://www.estadistica.unam.mx/2006/docencia/poblacion> (consulta: 5 de mayo de 2008).
- UNAM (2007), en: http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2007/pdf/9_Planes07.pdf (consulta: 5 de mayo de 2008).
- UNAM (2008), en: <http://www.filos.unam.mx> (consulta: 5 de mayo de 2008).
- Université Paris X (2000-2001), *Guide pratique, la vie étudiante*, París.