

II LAS FUNCIONES Y FINES DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE: ¿Por qué, para qué evaluar?.

En el presente acápite se trata uno de los aspectos centrales para la comprensión, valoración y proyección de la evaluación, el referido a sus funciones: las que cumple, las que debiera cumplir en el contexto de una enseñanza desarrolladora orientada a los más caros objetivos de la formación integral de los estudiantes universitarios. El propósito es el de precisar y subrayar aquellas funciones legítimas y deseables de una evaluación formativa, a la vez, ofrecer una panorámica sobre la problemática y enfoques vigentes, como base informativa de referencia para su estudio y para la propia práctica evaluativa.

Procede, inicialmente, delimitar entre el *objetivo* de la evaluación como actividad, sus *fin*es y sus *funciones*. El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en cuanto a sus resultados y consecución. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones están referidas al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza aprendizaje, para los individuos implicados en el mismo.

Mientras el objetivo o meta de la evaluación es una y la distingue de otras actividades humanas (como la investigativa, la laboral); las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes entre sí, son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni reconocidas y asumidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad, con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve. La distinción de las finalidades y funciones es una herramienta metodológica importante para la metaevaluación pues informa acerca del grado de correspondencia entre las funciones que cumple con los propósitos con los que se realiza. El análisis de las funciones es un punto de partida y un aspecto central en el estudio de la evaluación.

En correspondencia con la intención del presente trabajo se trata, por lo pronto, de mostrar la multifuncionalidad de la evaluación y la importancia de revalidar aquellas funciones que sustentan el carácter formativo de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, para que devengan auténticos fines o propósitos a alcanzar.

2.1 Direcciones en la consideración de las funciones de la evaluación.

Las variaciones en los significados de la evaluación, planteada en el acápite anterior, se vinculan con la consideración de las funciones. Las direcciones que sigue el estudio de la evaluación, en opinión de la autora, muestran históricamente una ampliación en el reconocimiento de sus diversas funciones, tales como:

- De una función de comprobación de resultados al reconocimiento, además, de funciones de dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- De funciones puramente académicas al reconocimiento explícito de las diversas funciones sociales de la evaluación.
- De funciones de acreditación y certificación a funciones educativas, formativas y reguladoras de la actividad de los sujetos que intervienen en la situación educativa.

Es obvio que la evaluación cumple y ha cumplido diversas funciones con independencia de su identificación y reconocimiento. Las funciones sociales de selección de individuos, por ejemplo, aparecen de forma descarnada a la luz del análisis histórico anteriormente referido y que permite ubicar el origen del examen como instrumento usado a tal fin fuera del contexto educativo, y en el ámbito de la universidad medieval, como medio para seleccionar y admitir a aquellos que formarían parte de las corporaciones de profesores. Vale reiterar que la génesis de esta función no responde a necesidades pedagógicas.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función declarada y esperada de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje, en correspondencia con un fundamento conductista de la enseñanza y el aprendizaje y de las propias demandas sociales sobre la educación. Ya se tratase –los resultados- en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos. Autores de la talla de Tyler y Johnson (citados por Stufflebeam, 1987), plantearon que la finalidad de la evaluación es determinar si los objetivos han sido alcanzados. Aun en la actualidad se pueden encontrar concepciones similares (C. Alvarez, 1999).

Las insuficiencias de esta posición se hizo sentir agudamente con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas del 60 y el 70. Se abre un espacio para cuestionarse las metas: “Las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales” (Stufflebeam, 1981). Se revela, asimismo, la importancia de evaluar el proceso, no solo sus resultados.

En este último sentido la distinción de más impacto en la historia de la evaluación, se debe a Scriven cuando, en 1967, propuso diferenciar las funciones formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una

parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto y se usa, en general, para ayudar al personal implicado, a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa “calcula” el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de los mismos y examinarlos comparándolos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la Pedagogía Crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, subrayando, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Uno de los valores a nuestro juicio, más destacables de estos aportes, es su capacidad para develar el “lado oculto” o, cuando menos, no fácilmente aceptado de la evaluación, aquello que no se hace explícito en los objetivos de la educación ni en la evaluación que se realiza; que no responde a una intención, pero que está latente o que sencillamente se asume como algo natural y con ello despojado de valoraciones. Muestra que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral.

Lo oculto o latente no necesariamente es negativo en el sentido de su relación con los valores de una sociedad, aunque las referencias más frecuentes hagan énfasis en aquello que no entra en los propósitos aceptados socialmente y en las funciones que no devienen de necesidades pedagógicas.

Resulta interesante la observación de Cardinet en *Evaluation scolaire et mesure*, 1988 (citado por Fdez Pérez, 1994), que bajo el rubro de “crítica social de la evaluación” concluye: “los sociólogos han analizado los mecanismos de las barreras que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, en especial su sistema de exámenes y de calificaciones constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social”.

En relación con los fines o propósitos de la evaluación se destaca su relación con las llamadas **funciones “encubiertas”** del sistema educativo y dentro del mismo (F. Angulo, 1993) referidas a la selección de individuos, control administrativo, gestión productivista del sistema educativo, que produce una conversión de la participación ciudadana en dicho sistema, en participación mercantil (como clientes). Dichas funciones, según el referido autor, se derivan

de las demandas que el capitalismo avanzado hace al Estado y al sistema educativo como aparato del mismo.

Los fines de la evaluación se subordinan, en gran medida, a dichas funciones, trayendo como consecuencia el predominio de aquellos fines que se le corresponden. En estudios que indagan sobre los propósitos de la evaluación aparecen respuestas de docentes y directivos que muestran una realidad sometida a exigencias externas, como “evaluamos porque se nos pide que evaluemos” (Beltrán y San Martín, 1993; Fernández Pérez, 1994) y no como una necesidad intrínseca del proceso de enseñanza y sentida como tal por los docentes.

Además, repercute sobre el contenido de la evaluación, pues el supuesto de que todo lo significativo es susceptible de ser evaluado se invierte y termina siendo “todo aquello que no pueda ser evaluado carece de importancia” (ibid), o el contenido más probable de ser evaluado es el que puede serlo más fácilmente (Gimeno, 1993; Díaz Barriga, 1993) Esto se da en todo el campo de la evaluación educativa. No se evalúan objetivos y procesos complejos y polémicos, o bien se simplifican arbitrariamente, lo cual repercute sobre el alumno dando preferencia a los contenidos y formas de aprender exigidas por la evaluación.

Las implicaciones de las funciones de la evaluación en sus fines y contenido llevan a diferentes autores (Irvine, Miles, Evans, 1979; Secada, 1989; Berlak y otros, 1992; Byrk y Hermanson, 1993; Citados por F. Angulo) a proponer un replanteo político de algunos procedimientos de evaluación en el ámbito de sistemas educativos. En tal sentido F. Angulo propone lo que llama principios de actuación básicos y características que debe cumplir el proceso evaluativo (ver 1993, p. 13).

El reconocimiento de la multiplicidad de funciones que cumple la evaluación del aprendizaje, como tendencia dominante en la conceptualización de la misma, permite listar funciones tan diversas como:

- ◆ Definición de significados pedagógicos y sociales Se refiere a los significados que se atribuyen a categorías lingüísticas como éxito y fracaso escolar, rendimiento educativo, buenos y malos estudiantes y profesores, calidad de la enseñanza, progreso escolar, excelencia escolar. Conceptos con los que se piensa, estudia, investiga, planifica y se hace política educativa, dando por supuesto muchos aspectos que pueden ser discutibles (Gimeno, 1993).
- ◆ Funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la jerarquización, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y

la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática competitiva reclama que sus individuos se ordenen por su aproximación a la “excelencia” A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una “patente de corso” para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber pero, como dice Bourdieu (1988, pag. 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización del acceso a niveles básicos creando oportunidades para todos. Si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

- ◆ Función de control. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados. Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores (evaluadores) se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente; respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje. Las implicaciones han sido ampliamente analizadas y demostradas por numerosos autores (Villaruel, 1990; Elliot, 1992; Alvarez Méndez, 1993; Díaz Barriga, 1994; Vizcarro, 1997; Saín Leiva, 1998; Thomson y Falchinikov, 1998; Sambelliz Kay McDowell, 1998).

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

- ◆ Funciones pedagógicas. Bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados. Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida (M. González, 1997).
- ◆ Funciones en la organización y gestión de la educación, en tanto sobre la base de los resultados de la evaluación se establecen las regulaciones de promoción, deserción docente, repitencia, certificación y demás aspectos que facilitan la organización del trabajo de las instituciones educativas, y el paso de los estudiantes por diferentes niveles educativos.

Las funciones nombradas no agotan todo su espectro. Ante tal amplitud algunos autores han optado, sabiamente, por usar clasificaciones más genéricas. Así, Rowntree (1986) las reduce a dos, según se use la evaluación para 1) enseñar al estudiante y/o 2) informar sobre el estudiante. Cardinet (1988) propone tres funciones: predictiva, formativa y certificativa.

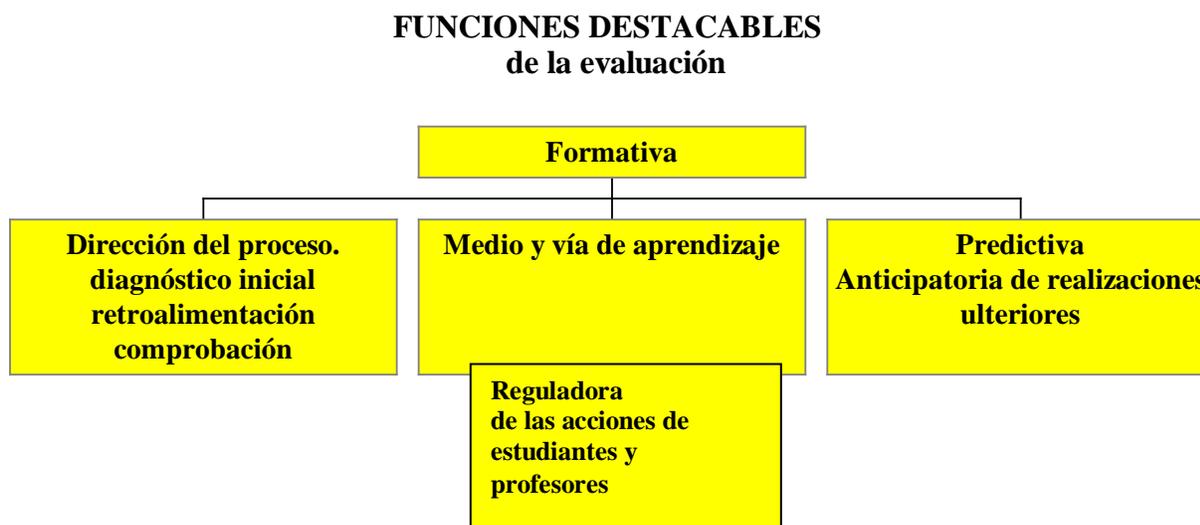
En el ámbito nacional, O. Castro (1996) propone la clasificación siguiente: función pedagógica, función innovadora y función de control. La función pedagógica es considerada la función rectora de la evaluación. Se caracteriza por producir tres efectos: el instructivo, el educativo y el de resonancia. Este último se refiere al reflejo objetivo o distorsionado de los efectos instructivos y educativos de la evaluación en los diferentes sujetos y contextos sociales. La función innovadora tiene que ver con el desarrollo del educando y la posibilidad de abrir un espacio para propiciar la duda constante, la necesidad de verificar las propias respuestas, estimular el pensamiento crítico en el alumno. La función de control es una de las más conocidas en la literatura, y corresponde en términos generales a lo planteado anteriormente.

En resumen, la visión panorámica presentada hasta aquí muestra la existencia de diversas clasificaciones y denominaciones de las funciones de la evaluación, pero los significados son cercanos, coincidentes en algunos casos. Un importante resultado de este análisis es la evidencia de que uno de los asuntos centrales, vitales, de la evaluación del aprendizaje, radica en sus funciones tanto explícitas como latentes u ocultas.

Reconocer la multifuncionalidad de la evaluación, permite aproximarse a su esencia y contribuye a dirigir las acciones de mejora o perfeccionamiento de modo reflexivo, consciente. Tanto en la *planificación* como en la *realización* y *valoración* de la evaluación del aprendizaje se requiere precisar qué fines o propósitos se persiguen, cuántos y cuáles pueden y deben plantearse, cuál priorizar (dado que se pueden lograr varios fines simultáneamente) y cuándo. A la vez, es necesario indagar sobre qué funciones está cumpliendo realmente, tanto para los profesores como para los alumnos y, por supuesto, para la institución y la sociedad. Y, sobre todo, en qué medida los fines y funciones se corresponden.

2.2 Funciones relevantes para una evaluación educativa del aprendizaje en la enseñanza universitaria.

Desde el punto de vista de la autora del presente trabajo vale detenerse en determinadas funciones de la evaluación, por su importancia para el desarrollo del proceso de enseñanza universitario y el logro de sus objetivos. En el gráfico que sigue se presentan, de modo esquemático, las que se quieren subrayar.



1. **Función de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje:** Aquí se agrupan aquellas funciones que *contribuyen* a orientar y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje como sistema. Son las relativas a la comprobación de resultados, retroalimentación y ajuste del proceso, establecimiento del estado inicial o punto de partida y del final.

La comprobación de los resultados del aprendizaje y la calidad de los mismos permite conocer si se ha alcanzado o no el *aprendizaje esperado* y

otros no previstos y qué características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin. Es particularmente importante cuando se evalúa el dominio de los estudiante para tomar y ejecutar decisiones profesionales de alto riesgo, que pueden comprometer la integridad de las personas, del medio ambiente, de la sociedad.

No obstante las reiteradas críticas sobre la valoración de los resultados es ésta una función legítima de la evaluación, aunque justamente reconocida como no suficiente cuando solo se limita al producto. Es difícil cuestionar la necesidad de conocer y apreciar los logros de la actividad realizada, cuando menos por un asunto de satisfacción o insatisfacción con lo que se hace, consustancial al ser humano y por la ineludible *necesidad de “dar cuentas” ante la sociedad*, ante los propios alumnos, de la respuesta al encargo social que tienen las instituciones universitarias. La evaluación de los resultados aporta, además, información para acciones de ajuste y mejoras del proceso a más largo plazo, al contrastar lo logrado con las necesidades que le dieron origen y las metas propuestas, por lo que mantiene vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad.

Las funciones de retroalimentación, orientación y ajustes prevalecen en la evaluación que se realiza desde el inicio y durante el proceso de enseñanza aprendizaje, sustentada en la información y valoración del nivel de partida de los estudiantes y del aprendizaje en desarrollo, lo que permite su orientación y regulación acorde con las características de los estudiantes, las regularidades y requisitos que debe cumplir dicho proceso, las condiciones en que se realiza. En este sentido la evaluación es un elemento imprescindible para orientar y realizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

- 2 Función predictiva**, o sea anticipatoria de realizaciones posteriores de los estudiantes, ya se trate dentro de la actividad de estudio o de la futura actividad profesional del mismo. Se supone que la evaluación del proceso y de los resultados tenga una proyección futura y no solo retroactiva. Esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional del estudiante. Dichas predicciones soportan muchas decisiones sobre el futuro mediato o inmediato del estudiante.

Esta es una de las funciones más interesantes pues resulta muy controvertida. Por una parte porque se asume de modo natural, casi inconscientemente, en la práctica cotidiana como una verdad incuestionable; lo que se pone de manifiesto en la “facilidad” con que se suelen adoptar las decisiones que interesan a los estudiantes o las clasificaciones perdurables que se hacen de los mismos (buenos, malos), a partir de los resultados de la evaluación de su aprendizaje. Este hecho contrasta con las opiniones que se obtienen, tanto de estudiantes como de profesores, cuando se les invita a reflexionar sobre el valor predictivo de la evaluación, en las que se evidencian incertidumbres, dudas y hasta negación de esta función. Por otra

parte porque existen demasiados resultados investigativos que permiten cuestionar la confiabilidad o fiabilidad de la evaluación que se realiza tradicionalmente.

Sin duda, la función predictiva es consustancial a la evaluación y se justifica en las demandas que la sociedad hace a las instituciones de educación en cuanto a la formación de los estudiantes para una actividad profesional, para la vida. La evaluación debe aportar información que, en determinada medida y límite, anticipe el desempeño futuro del estudiante como profesional y ciudadano.

Dicha función se justifica además, por las propias regularidades del proceso de formación orientado al desarrollo de las potencialidades del estudiante. La evaluación se debe orientar, no al ayer, sino al mañana. La constatación y valoración de un estado como un momento en el que se hace un “balance” de lo alcanzado, de los resultados de procesos anteriores -se trate al inicio, intermedios o final de un ciclo de enseñanza- no tiene **sentido pedagógico** si no se orienta al futuro del propio estudiante. Desde esta perspectiva, los diagnósticos de lo que sabe o puede hacer el estudiante resultan importantes como base o punto de partida para el *desarrollo ulterior* y *para establecer las direcciones* de ese desarrollo, las mismas que pueden reorientar y compensar procesos insuficientes o deficientes y requieren tomar en cuenta aquellos procesos que se encuentran en estado de formación.

La evaluación debe indicar aquello que el estudiante no tiene pero puede tener por la acción transformadora de la enseñanza, en especial, aquellas adquisiciones que aun no puede hacer de modo autónomo con los medios psicológicos que posee, pero sí con determinada ayuda y, por tanto, informar sobre las direcciones potenciales del desarrollo del estudiante. Lo anteriormente dicho, en mi opinión, constituye una nueva faceta de la función predictiva de la evaluación que surge al concebir la enseñanza desde postulados del Enfoque Histórico Cultural.

- 3 Función reguladora de la actividad de los estudiantes y de los profesores** y de todos aquellos implicados o vinculados a la situación educativa y sus resultados. Se refiere al papel que desempeñan las concepciones y nociones que tengan los sujetos respecto a la evaluación del aprendizaje, en la regulación de su actividad. Es decir, *la forma en que conciben y sientan la evaluación constituirá un elemento regulador de su comportamiento y de su orientación hacia el aprendizaje*. Esta función no aparece como tal en la literatura, sin embargo, a criterio de la autora, constituye una de las más importantes funciones de la evaluación y procede ofrecer algunos datos que avalen dicho criterio.

En los últimos diez años las investigaciones sobre evaluación del aprendizaje han incrementado su interés en la repercusión de la evaluación sobre el aprendizaje de los estudiantes. En encuestas realizadas en diferentes países, como Estados Unidos (Banta et al., 1996), Inglaterra (Hounsell et al., 1996), Australia (Nightingale et al., 1996) según Falchikov (1998), la evaluación y sus efectos se constituye en foco de atención. Aumentan también los debates y el reconocimiento del impacto de la evaluación del aprendizaje en las actitudes que toman los estudiantes universitarios en relación con su trabajo, sus estrategias de aprendizaje, su compromiso para aprender, su confianza y autoestima, todo lo cual repercute en la calidad del aprendizaje.

En sociedades competitivas la lucha contra la mediocridad puede resultar decisiva porque tiene implicaciones para acceder al mercado de trabajo en condiciones que coadyuven a la obtención de puestos laborales más reclamados. No obstante, para una evaluación formativa, las regulaciones por factores extrínsecos, si bien eficaces, no constituyen el ideal legítimo de formación. La lucha contra la mediocridad es válida pero sustentada en la significación personal y social del conocimiento y demás características requeridas para un desempeño exitoso de la profesión y de esta misma. Los motivos “extrínsecos” deben devenir en auténticas motivaciones intrínsecas a la actividad que desarrolla el estudiante y futuro profesional.

En el proceso de enseñanza se encuentran múltiples oportunidades que identificadas y orientadas conscientemente, contribuyen a la mencionada finalidad. La evaluación, en particular, es un poderoso instrumento para clarificar las metas, conferir sentidos y movilizar a los estudiantes en pos de dichas metas.

Una manifestación del impacto de la evaluación sobre las actitudes que adoptan los estudiantes ante el estudio, es la existencia de umbrales bajos de satisfacción con los resultados esperados y obtenidos. Son casos en los que se estudia (una asignatura, una carrera) para aprobar, para “pasar”, para cumplir ciertos requisitos de promoción o titulación. Estos hechos aparecen vinculados con la no comprensión del papel de la asignatura en el plan de estudio (como suele suceder con ciertas materias básicas y generales); con la significación de los resultados evaluativos tanto a nivel personal como social, entre otros factores. Lo más importante, quizás, es la posibilidad de transformar o ayudar a variar estos hechos mediante cambios en la orientación, organización y ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje, sin ignorar la presencia de factores de índole social que trasciende a la propia institución universitaria.

Las investigaciones realizadas por Karen Thomson y Nancy Falchinikov (1998), en la Universidad de Napier, Edimburgo, muestran que las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación (lo que sienten

como demanda de la misma, lo que se evalúa, lo que piensan se espera de ellos), así como la frecuencia y forma en que se realiza la evaluación, se asocia a formas de enfrentar el aprendizaje, las metas que se proponen los estudiantes, los niveles de salud y bienestar psicológico, entre otros aspectos.

Algunos datos de estas investigaciones resultan particularmente interesantes. Las investigadoras diferencian tres tipos de lo que denominan “aproximación al aprendizaje” por parte de los estudiantes: una aproximación o enfoque superficial, un enfoque estratégico y un enfoque profundo. Los dos últimos son considerados aceptables y deseables, mientras que el primero es evidencia de una deficiente orientación y ejecución del aprendizaje. En los resultados muestran una asociación de la forma en que se realiza la evaluación y el modo en que los estudiantes la perciben con los tipos de aproximaciones al aprendizaje que adoptan.

En general los datos que obtienen sugieren que los estudiantes hacen amplio uso de una aproximación superficial. Estudian para pasar el examen, son finalistas, sienten que se demanda en la evaluación una gran dosis de memorización más que de reflexión, consideran que es importante ofrecer un criterio coherente con el del profesor aunque no necesariamente lo compartan. Resulta interesante que muchos estudiantes argumentan que esta no es la manera que desearían estudiar.

Uno de los datos más significativos de esta investigación es el hecho de que las aproximaciones estratégicas y profundas decrecen en el transcurso de los estudios universitarios (con ligeras diferencias entre estudiantes de diversas áreas o carreras). Todos los estudiantes investigados muestran patrones similares de aproximación al aprendizaje después de cinco meses de su entrada a la universidad, lo que no sucedía a su ingreso. Y, aun más, los enfoques estratégicos y profundos decrecen de primero a segundo y de segundo a tercero, según se constata en el estudio longitudinal, fundamentalmente en el caso de los estudiantes de ingeniería. Las autoras concluyen sobre la posibilidad de que la enseñanza y los métodos de evaluación encontrados por los estudiantes estén creando pasividad que no anima a adoptar otras formas más activas y racionales de enfocar su aprendizaje.

Otro dato de interés es la asociación que encuentran entre niveles altos de estrés y aproximaciones superficiales del aprendizaje, y resulta a la inversa para enfoques estratégicos. En general diversos estudios (Fisher, 1994) muestran altos niveles de ansiedad en los estudiantes de los primeros años universitarios y sugieren que las presiones de la evaluación académicas, sentidas como requerimientos externos al aprendizaje, tienen un peso significativo en los niveles de estrés.

En cuanto a los profesores, es sabido que sus concepciones sobre la evaluación, las significaciones que le confieran a la misma, repercuten en los modos de realizarla, en el tratamiento que den a los resultados, regulando su propia actividad como profesor. Este efecto sobre el profesor repercute en los estudiantes en variadas formas, tanto aceptables y deseables, como de modo negativo, como cuando desarrollan estrategias de “supervivencia” para “pasar”, no para aprender.

- 4 **Función formativa**, en el sentido de servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un **medio o recurso para la formación** de los estudiantes.

En tal sentido se pueden considerar, como mínimo, dos dimensiones. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo.

En una acepción amplia se refiere al efecto formativo en general sobre el estudiante y su aprendizaje. Durante la evaluación el estudiante aprende, en toda la extensión de la significación del término, desarrolla sus cualidades, capacidades, intereses.

Uno de los efectos más relevantes de la evaluación sobre el aprendizaje, se refiere a su contribución en la formación de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones, la crítica, que forman parte de los objetivos de la enseñanza universitaria. Para el logro de los mismos la evaluación debe devenir en momento de aprendizaje, fundamentalmente cuando se comparte, entre profesores y estudiante, las metas, los procedimientos y los criterios de evaluación.

Las relaciones de la evaluación con el aprendizaje no son mecánicas, simples, automáticas. La mejora en el aprendizaje, especialmente en las cualidades mencionadas y la capacidad de autoevaluación, se da a condición de una participación real y efectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación, lo que requiere clarificar, compartir o negociar las metas con el profesor, intercambiar y comprender las intenciones y los criterios de la evaluación propuestos por los profesores y discutidos con el grupo y con cada estudiante o generados por los mismos.

Las referidas investigaciones dan cuenta de las diferencias que se encuentran, en una misma situación de evaluación, entre las interpretaciones de profesores y estudiantes respecto al sentido de la evaluación, a los procedimientos, al contenido de los criterios y estándares empleados.

Dichas experiencias evidencian que, aun en el contexto de una evaluación innovadora o alternativa, que incluye novedosos procedimientos de evaluación y prácticas de autoevaluación, evaluación por pares y coevaluación, existen formas divergentes de percibir la evaluación entre los estudiantes y entre estos y los profesores, y entre los profesores mismos. Asimismo, la supervivencia de concepciones tradicionales respecto al significado y sentido de la evaluación en los estudiantes o en los profesores o en ambos, hace que aun ante situaciones de innovación, no se manifiestan transformaciones significativas en la formación de los alumnos.

Estos hechos permiten hablar de un curriculum explícito relativo a la evaluación, que son las metas u objetivos y los significados declarados por profesores y directivos institucionales para la misma, y que son comprendidas (no necesariamente asumidas) por los estudiantes; y un curriculum oculto, que son los significados que cada uno atribuye a la práctica de la evaluación y que actúan como “teoría en acción” (Sambell, 1998), que orienta el comportamiento de los sujetos y confiere sentidos.

Ello refuerza la necesidad de que la concertación de fines se lleve a efectos despojado de todo formalismo, y da fundamento a la exploración de diversas vías para lograr que los estudiantes asuman las metas deseadas. Asimismo, estos datos muestran la estrecha vinculación entre las funciones de la evaluación, particularmente de las funciones regulativas y formativas.

En síntesis, la función formativa, en su sentido amplio, incluye todas las restantes y debiera constituir la esencia de la evaluación en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que ella representa para la formación de los estudiantes, acorde con las finalidades educativas y con las regularidades de dicho proceso.

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que ella sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. En resumen, la evaluación debe estar al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa.