



Septiembre 2018 - ISSN: 1989-4155

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y SU IMPORTANCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Leticia Sesento García

Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo

México, leticiasesentogarcia@yahoo.com.mx

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Leticia Sesento García (2018): "La evaluación diagnóstica y su importancia en la docencia universitaria", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (septiembre 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/evaluacion-diagnostica-docencia.html>

Resumen

En las últimas décadas, la educación superior ha entrado a un proceso de reflexión sobre la forma de cómo llevar a cabo la docencia y su impacto; situación que ha propiciado una revisión sobre sus procesos; cambios que han impactado tanto en el alumnado como en los docentes. En consecuencia, es importante reflexionar y rediseñar las estrategias de evaluación, especialmente la diagnóstica, así como su aplicación en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Objetivos: analizar la evaluación diagnóstica y su relación con la docencia universitaria.

La evaluación diagnóstica en el aula corresponde ser considerada como un elemento importante en la etapa de planificación, porque si no es apreciada como tal, se correrá el riesgo de no contar con la información necesaria a la hora de organizar la planeación, seguimiento y evaluación del curso. De tal forma que la evaluación diagnóstica y la planificación, ambos elementos unidos, brinden seguridad en el quehacer docente. Además, de estar al tanto en lo que ocurrirá durante la clase, adjudicando formalidad a la tarea académica de la misma.

Normalmente, la planeación se trabaja como un requisito formal que solicitan las instituciones de educación; es importante destacar que la planificación en clase no debe ser apreciada como una herramienta administrativa porque, si se trabaja en este sentido, será considerada como una herramienta burocrática; se excluirá su papel esencial, que es ser una guía ordenadora y estructuradora de la práctica docente.

Palabras claves: evaluación, diagnóstica, planeación, docencia y universitaria.

Planteamiento del problema:

En la docencia universitaria, la evaluación es una preocupación sensible puesto que tiene gran utilidad, actualmente se han logrado atenuar cambios en la concepción de la currícula y el aprendizaje; y en los últimos años se han propiciado reformas en una concepción más razonable de la evaluación (Jongbloed, 2002; Mollis y Marginson, 2002, González, 2006, Billing, 2007). Diferentes investigaciones tienen en manifiesto la experiencia sobre evaluación, ya que la consideran que es disfuncional y tocada en diversos aspectos, debido a que frecuentemente se evalúa de forma estandarizada, mostrando discrepancia con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje o autonomía de éste, considerando que no realimenta el proceso, no comunica al alumnado de las condiciones sobre evaluación y el docente no lo considera como un análisis en su planeación. (Segers y Dochy, 1996, Brown y Glasner, 2003; González, 2003).

En las últimas décadas, la educación superior ha entrado a un proceso de reflexión sobre la forma de cómo llevar a acabo la docencia y su impacto; situación que ha propiciado una revisión sobre sus procesos; cambios que han impactado tanto en el alumnado como en los docentes. Nos encontramos en una sociedad cada día más compleja e impredecible, escenario que ha formado enormes retos en el docente y en las instituciones de educación superior. En consecuencia, es importante reflexionar y rediseñar las estrategias de evaluación, especialmente la diagnóstica, así como su aplicación en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula. Finalmente, es importante el llevar de la mano la evaluación diagnóstica y la planeación, puesto que, nos permitirá ser acertivos en nuestra práctica educativa.

Justificación:

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, especialmente el aspecto de la evaluación y el aprendizaje, han llevado a una preocupación constante, en la cual, los aspectos de reflexión más habituales son: el proceso de aprender, las particularidades para lograr una apropiada educación, su impacto en las instituciones y el papel de éstas en la sociedad. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, su método, experiencia, requerimientos y terminaciones, que determinan a la evaluación con claras características, dificultades que constituyen un fragmento importante en la evaluación diagnostica junto con la planificación para el desarrollo adecuado de la docencia. Bajo el término evaluación del aprendizaje, se han comprendido varios significados, la propia denominación es de uso relativamente reciente y aparece asociada al concepto de

evaluación educacional que introdujo Ralph Tyler en la década de los treinta, en el campo educativo.

Fundamentación teórica

Durante un período relativamente largo, la evaluación del aprendizaje, propiamente la del rendimiento escolar, llenaba todo el campo de la evaluación educativa. Hoy en día es amplia; abarca todos los elementos de la educación, las relaciones que se dan entre ellos, fundamentos, fines y funciones de la educación. Vale decir que, todo lo relativo a la educación se considera evaluable, desde los sistemas educativos. Los orígenes históricos de las funciones que hoy se asignan a la evaluación del aprendizaje no están asociados en su génesis a necesidades pedagógicas, sino de regulación y control social, entre otras.

Esto se aprecia claramente a través de la práctica del examen que, si bien llenó una etapa en la evaluación educativa, aparece como un instrumento de selección creado por la burocracia china en el año 2375 antes de nuestra era, con efectos de decidir quienes podían ocupar determinados cargos públicos (Durkheim, 1938). Los exámenes de competencia pasaron de una dinastía a otra durante milenios, hasta su desaparición total en 1905. Por otra parte, en Grecia, en los juegos atléticos, la habilidad de la retórica, la alta prudencia del poder de la inspiración y distinción de condición, y la corriente por la discusión brindaban a los asistentes una atmósfera educativa, pero no hay símbolos del estudio de un procedimiento de exámenes como incentivo de aprobación o clasificación (Judges, 1971).

De la misma forma, los exámenes surgen en la universidad medieval como fruto de la formación asociada de los maestros para regular la inscripción de miembros (Díaz Barriga, 1993), es decir, no consideraban las insuficiencias académicas o de asunto de enseñanza-aprendizaje que comprenden el ámbito educativo de dicha función, únicamente con el propósito de descubrir la competencia alcanzada por el estudiante y no como una herramienta de avance o apreciación. Es importante señalar que, exclusivamente permitían el examen a los educandos que estuviesen en circunstancias de presentar el aprendizaje alcanzado (Durkheim 1938).

En el siglo XII, se asemejan las primeras experiencias universitarias que poseen indiscutible parecido con los contextos de los exámenes modernos; análogos con el renacimiento del trivium y el quadrivium (las siete ciencias liberales). En esta época, se conocían ejercicios profesionales y de ciencia para excluir entre sus estudiantes en todo lo conseguido de competencia para el desarrollo jerárquico y la autorización de títulos y grados. Por otra parte, a la escuela jesuita se le concede la preparación de las metodologías actuales de quitar los exámenes. Así se determinó por adjudicar gran jerarquía o inflexibilidad a la competencia, que condujeron hacia el más alto nivel de

seguridad a la que se hubiera conseguido inclusive en aquel tiempo o a la mejor a partir de aquel instante (Brubacher, citado por Judges, 1971).

Pese a las fluctuaciones experimentadas durante siglos, los modelos de clasificación y exámenes para la determinación de grado de bachelor y master subsisten actualmente. Más tarde, las pruebas por controversia fueron en declive y la defensa de una tesis como instrumento de prueba *apenas significó algo más que la supervivencia de una actitud pasada de moda* (Judges, 1971). Se evoluciona entonces hacia la *estandarización de la excelencia* (Curtis, citado por González, 1997) que fue conformando el sistema de honores logrados a través de exámenes muy difíciles por los cuales se otorgaban distinciones. También el examen final de la escuela clásica, permitió avalar la entrada a la universidad, así como el nivel logrado en la secundaria mediante la aplicación de elevadas normas que surgen en Alemania (el abitur) y luego se extienden a Inglaterra y Francia.

El interés por las cuestiones relativas a la evaluación del aprendizaje en la primera mitad del siglo XX, estuvo ligado al auge de los *tests* y el desarrollo de las ideas conductistas en la psicología. La evaluación educativa de principios del siglo XX, se reducía a la medición del aprovechamiento de los estudiantes, con énfasis en los productos o resultados finales del proceso, en el dominio de los contenidos y con referencia a una norma de tipo estadística basada en una curva tipo gaussiana (normal).

A la luz de dichas ideas surgió y se enraizó la denominada pedagogía por objetivos, de fuerte repercusión en la práctica educativa y cuyo impacto se extiende hasta nuestros días. Bajo esta concepción, los objetivos y la evaluación se constituyeron en componentes prioritarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, confinando, en cierto sentido, a los demás elementos, incluso al contenido, aspecto de referencia central hasta entonces.

Sin embargo, al ser la enseñanza una actividad dirigida, intencional, no es espontánea (en este tema se demuestra una colocación gaussiana de resultados), la distribución normal deja de ser deseable y la valoración de metas y objetivos tiene que referirse al grado en que son alcanzados, el cual presenta una calidad aceptable cuando el 90% de los alumnos logra el 90% de los objetivos planificados

Los trabajos en los años sesenta, amplían, el campo de la evaluación en forma sustancial. El interés se desplaza al proceso y no sólo importan los resultados. Estos trabajos trascienden en el campo de la evaluación del aprendizaje propiamente, pero no lo excluyen, porque la famosa distinción de Scriven, entre evaluación formativa y sumativa, surge referida al aprendizaje, aunque rápidamente se extiende a toda la evaluación educativa.

Entonces, surge la reflexión sobre los objetivos (la necesidad de cuestionar metas), por lo que la evaluación no puede restringirse a la comprobación de los mismos. Se subraya la importancia del proceso y su evaluación, pero se va más allá (y atrás), hacia las necesidades que están en base a metas, hacia el contexto que le da sentido, hacia las estrategias que se seleccionan o prevén para su consecución.

El análisis sociológico y filosófico, sobre las contribuciones de autores europeos concernientes a la educación, se consiguen reflexionar eminentes para el campo de la evaluación educativa. La visión y mejora de una orientación pedagógica social, crítica (*Pedagogía crítica*), afín, en definitiva, a providencia de dichas ideas, pretende al parecer, proporcionar un vuelco en los pensamientos y experiencias evaluativas, comprendidas en el aprendizaje.

Los avances del conocimiento psicológico, en particular los trabajos que se agrupan bajo el techo de la denominada *Psicología cognitiva* contemporánea, enriquecen el tratamiento de la evaluación del aprendizaje. Hoy día sus aportes son muy considerados al fundamentar y definir el objeto de evaluación del aprendizaje y en la elaboración de métodos y técnicas para tal fin. Baste nombrar aspectos tales como la importancia de los conocimientos previos y la valoración inicial (diagnóstico inicial) del aprendiz, al inicio de un ciclo de aprendizaje; entre otros temas de trabajo que son relevantes para la evaluación.

Objetivos: analizar la evaluación diagnóstica y su relación con la docencia universitaria.

La evaluación diagnóstica en el aula corresponde ser considerada como un elemento importante etapa de planificación, porque si no es apreciada como tal, se correrá el riesgo de no contar con la información necesaria a la hora de organizar la planeación, seguimiento y evaluación del curso. A la evaluación diagnóstica le concierne ser apreciada como un punto de partida para la planeación del curso, al igual que, al resto de las etapas de la planeación de una clase requiere de un proceso de sistematización. Asimismo, es importante que se reflexionen las opiniones de los diferentes actores de la comunidad educativa donde se desarrollara la actividad frente a grupo.

El proceso de evaluación diagnóstica deberá efectuarse con la ayuda de técnicas y los instrumentos adecuados. Al elaborar dichos instrumentos será muy útil incorporar y traer una extensa gama de recursos y técnicas: entrevistas, encuestas, cuestionarios, observación (directa e indirecta) y análisis de documentales, test de diagnóstico, materiales de autoevaluación, simulaciones o cuestionarios orales (pruebas objetivas y exámenes). Así como, todos los medios de evaluación diagnóstica que permitan conocer las características con las cuales los estudiantes ingresan a la asignatura. Por lo que, el evaluar nos permitirá contar con elementos importantes para conocer nuestro sujeto en el aula.

Conclusiones

De tal forma que la evaluación diagnóstica y la planificación, ambos elementos unidos, brinden seguridad en el quehacer docente. Además, de estar al tanto en lo que ocurrirá en él durante la clase, adjudicando formalidad a la tarea académica de la misma.

Normalmente, la planeación se trabaja como un requisito formal que solicitan las instituciones de educación; es importante destacar que la planificación en clase no debe ser apreciada como una herramienta administrativa porque, si se trabaja en este sentido, será considerada como una herramienta burocrática; se excluirá su papel esencial, que es ser una guía ordenadora y estructuradora de la práctica docente. Por lo tanto, la planeación en el aula producirá mejores resultados cuando van de la mano con la evaluación diagnóstica porque es una acción que hay que efectuar para conseguir excelentes resultados para la optimización de tiempo y recursos. Es el efecto de concebir planes; es el ejercicio de considerar un incuestionable escenario, referencias y perspectivas, para establecer los objetivos, políticas y la correspondencia de acciones necesarias para que un sistema produzca impactos dentro y fuera del aula. Incluso, la planeación es el estudio razonado de la mente que accede a la adquisición de disposiciones previas con relación al quehacer en el aula, para intervenir en los ejercicios presentes y predecir sus resultados futuros, encaminados a la obtención de los objetivos completamente anhelados y satisfactorios.

La planeación y la evaluación diagnóstica tienen un valor que permiten orientar lo que corresponde formar, mismas acciones que encierran disposiciones de importancia, como lo incluido en las políticas, objetivos, escritura de programas, definición de metodologías concluyentes, instrucciones y el establecimiento de los equipos de trabajo.

Así pues, la planeación educativa se encomienda de detallar los fines, objetivos y metas de la educación. Por lo tanto, cuando aplicamos este tipo de planeación es viable precisar qué crear, con qué recursos y estrategias. Concede proveer la certeza en el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de instrumentación de estrategias adecuadas, considerando el Sistema Educativo Nacional, el contexto de la universidad, el prototipo de grupo e inclusive al estudiante en su personalidad.

Referencias bibliograficas

BILLING, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills, Higher education, 53(6), 483-516.

BROWN, S. y GLASNER, A. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid. Narcea.

DÍAZ BARRIGA, A. (1993). El examen: un problema de historia y sociedad. En: El examen: texto para su historia y debate. UNAM, México.

DURKHEIM, E. (1938). Los grados. En: Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. Madrid, 1982.

GONZÁLEZ, I. (2006). Dimensiones de la evaluación en el espacio Europeo de educación superior. Electronic journal of research in educational psychology, 4(3), 445-468.

JONGBLOED, B. (2002). Lifelong learning: Implications for institutions. Higher education, 44(3/4), 413-431.

JUDGES, V. A. (1971). La evolución de los exámenes. En: Díaz Barriga. El examen: textos para su estudio y debate. UNAM, México, 1993.

MOLLIS, M. y MARGINSON, S. (2002). The assessment of universities in Argentina and Australia: Between autonomy and heteronomy. Higher education, 43(3), 311-330.

SEGRS, M. y DOCHY, F. (1996). Quality assurance in higher education: theoretical considerations and empirical evidence. Studies in educational evaluation, 22(2), 115=137.