

La sobrecarga de las evaluaciones en la educación superior ecuatoriana

Testing overloading in Ecuadorian higher education

Jose Luis Vilchez¹, <https://orcid.org/0000-0001-5288-8791>

¹ Universidad de Cuenca, Ecuador

jlvil@hotmail.de

RESUMEN

Objetivo: El artículo tiene como objetivo demostrar que la imposición administrativa de un elevado número de evaluaciones en un mismo ciclo académico resulta ineficiente y sobrecargada, a la vez que resta tiempo a la realización de otras actividades formativas. Los datos obtenidos son igualmente discutidos en el contexto de la mercantilización de la educación actual.

Métodos: Se comparan de forma cuantitativa y cualitativa los resultados de las evaluaciones teóricas y prácticas en nueve grupos de la Universidad de Cuenca, Ecuador.

Resultados: En el estudio, se pone en tela de juicio dicha imposición y se demuestra que ambas evaluaciones miden lo mismo, con lo que se invalida empíricamente las normalizaciones que promueven un mayor número de evaluaciones *por el beneficio del alumno*. Los resultados apuntan a que hay una correlación significativa, positiva y moderada de las puntuaciones obtenidas en los dos tipos de evaluaciones: teóricas y prácticas.

Conclusión: Los estudiantes de bajo rendimiento van obteniendo bajas calificaciones y los de alto rendimiento obtienen altas calificaciones independientemente del tipo de técnica que se utilice. La sobrecarga en la evaluación perjudica el desarrollo de contenidos tanto en clase como en el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, evaluación de habilidades, políticas educativas, desarrollo cognitivo

ABSTRACT

Objective: The paper aims at showing the inefficiency of administrative imposed and overloaded number of assessment exercises in a single semester. This way of proceeding reduces the time dedicated to formative activities. The collected data were also examined in the light of today commercial approach to education.

Methods: The outcomes of theoretical and practical evaluation exercises are quantitatively and qualitatively compared. The nine groups of the University students of Cuenca were chosen as a sample.

Results: The legal national regulations are put into test, proving evidence which shows that different types of evaluation measurement are equivalents. This empirical fact invalidates the legal normalizations that promote a greater number of evaluations for the students' benefit. The results suggest that there is a significant, positive and moderate correlation of the scores obtained in two types of evaluations: theoretical and practical ones.

Conclusions: Regardless the type of technique used, poor-performance students get low grades, while outstanding students get good results. The excessive number of evaluation exercises undermines the normal development of teaching at the classroom and the propitious students' autonomous learning.

Keywords: assessment, skill assessment, educational policies, cognitive development

Recibido: 14 de mayo de 2019

Aprobado: 30 de septiembre de 2019

Introducción

El mercado laboral ha incrementado la exigencia de capacidades, destrezas, habilidades y aptitudes de los trabajadores inmersos en él (Benedito, 2005). El concepto de Universidad actual lleva implícita una connotación de internacionalidad en la que se deben formar profesionales con capacidades analíticas y críticas que habiliten a los profesionales para un contexto más amplio que en el que se recibe la formación (Fernández, Nogueira y Couce, 2005). Esta formación universal no sólo responde a la sociedad, sino que debe contribuir al desarrollo socio-económico de la misma (Marqués, 2011). Este objetivo transversal permite la construcción de plataformas de cooperación internacional que propicia el intercambio de información intercultural (Narváez, 2005).

Hasta aquí los buenos propósitos de la estandarización de la educación. En este contexto esencialmente progresista, se han colado conceptos y técnicas pseudo-innovadoras. Los países europeos, en su afán de mejora, han tratado de establecer un marco común de actuación en el que se intente dar respuesta a todas las inquietudes planteadas (Zabala, 2006). En este sentido, la pedagogía y la psicología de la educación se ha olvidado de la ciencia y se están creando recomendaciones que, en la mayoría de casos, no responden a las necesidades idiosincráticas de las culturas donde se implementa (no sólo se lleva a cabo en países europeos u *occidentales*) y, con demasiada asiduidad, no cuentan con respaldo ni lógico, ni empírico. Las políticas públicas en general deben responder a una necesidad social. En el caso de la Educación, deben responder al

desarrollo cognitivo de los estudiantes y respetar la libertad de cátedra de los docentes. La política nunca puede estar por encima de la academia. Con demasiada asiduidad, se encuentran presentes normativas que coartan el ejercicio docente del profesorado a la hora de tomar decisiones de cómo llevar a cabo su cátedra. Uno de estos escollos es la imposición administrativa (no académica) del número y tipo de evaluaciones que los docentes deben realizar durante los ciclos académicos.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES; Benedito, 2005), no está exento de fallos y cuenta con diversos detractores. Desde un punto de vista más filosófico, Noam Chomsky (2013) apunta a dos tipos de educación. La primera sería la *ilustrativa*, caracterizada por la realización de preguntas y la creación original. Esta primera trata de enriquecerse por el pasado, internalizar la cultura y desarrollar habilidades metacognitivas de independencia en el aprendizaje cultura (Vygotski, 1979). En este sentido, está demostrado empíricamente que el sistema actual promueve el desarrollo de una dependencia innecesaria hacia la retroalimentación en el aprendizaje proporcionada por el profesor.

Precisamente, el segundo tipo de educación, propuesta por Chomsky (2013), es la de *adoctrinamiento*. Este tipo de educación encuadra al sujeto dentro de un contexto en el que se le alecciona a seguir órdenes. Mediante la retroalimentación del profesor es posible anular el efecto Dunning-Krueger (Krueger y Dunning, 1999) de fallo en la autoevaluación más pronunciado en los peores alumnos en contraste a los mejores. Los datos evidencian que, si el profesor no evalúa constantemente, los alumnos no son capaces de auto-descubrir sus deficiencias como agente que aprende y, por tanto, no son independientes en su aprendizaje.

Las recomendaciones internacionales del EEES (Benedito, 2005) han degenerado en políticas públicas locales (Consejo de Educación Superior [CES], 2016) que exigen (no promocionan o recomiendan) un mínimo de cinco evaluaciones por cada ciclo. A saber, "Aprovechamiento 1", "Examen Interciclo", "Aprovechamiento 2", "Examen Final" y "Examen Supletorio". En algunos estamentos de la Universidad de Cuenca, Ecuador, incluso se promociona que el "Aprovechamiento 1" conste de otras tres sub-evaluaciones y el "Aprovechamiento 2" de otras 2 sub-evaluaciones. La consecuencia de estas exigencias es un total de ocho evaluaciones en menos de seis meses de periodo académico (el cual nunca llega a los seis meses reales).

La pregunta de investigación es: ¿para qué tanta evaluación que resta tiempo al trabajo cognitivo en clase y al trabajo autónomo de enriquecimiento personal del alumno? Todas estas políticas, como se ha mencionado anteriormente, se presentan exiguas en su construcción basada en el debido respaldo lógico o científico. Por todo ello, el objetivo de esta investigación es demostrar la correlación significativa entre un tipo de medida y otro; con el fin de hacer patente que las evaluaciones, sea cuales fueren éstas, son independientes a la motivación de los alumnos o su grado de progreso en cada una de las asignaturas. Dicho de otro modo, los alumnos que sean buenos estudiantes y que supervisen adecuadamente el progreso de su aprendizaje, obtendrán

buena calificación independientemente de que la evaluación sea teórica, práctica o de cualquier otro tipo. Por otro lado, los alumnos cuya supervisión de su aprendizaje sea mala, obtendrán pobres calificaciones independientemente del tipo de evaluación. Por tanto, la hipótesis es que las evaluaciones correlacionan significativamente entre sí. Se seleccionará para este estudio una evaluación teórica y otra práctica de los mismos contenidos impartidos por el profesor.

Método

Se utilizó para el análisis 9 grupos de: (a) segundo (1 grupo de “Psicofisiología”; internacionalmente conocida como “Neurociencia Cognitiva” pero con los contenidos de “Fundamentos de Psicobiología”); (b) tercer (2 grupos de “Escuelas y Sistemas Psicológicos II” y 5 grupos de “Neurofisiología”; internacionalmente conocida como “Psicología fisiológica”); y (c) quinto (1 grupo de “Psicología del Aprendizaje”). Estos grupos fueron tomados de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca (Universidad estatal), Ecuador. La muestra final de participantes fue de 346 sujetos ($n = 158$ hombres, $n = 188$ mujeres) con edades comprendidas entre los 19 y 24 años aproximadamente (no se dispone de dicha información específica dado que la base de datos era cuasi-anónima).

La población seleccionada era residente de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, Ecuador. Se tiene en cuenta que, según el Censo de Población y Vivienda del 2010 de la República del Ecuador (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2010), existe un universo de 3,109,168 ciudadanos con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. Si se considera que la asignación a los grupos fue aleatoria, la muestra de 346 sujetos supone asumir un error del 5.3% (a un nivel de confianza del 95% y a un 50% de heterogeneidad [el peor de los casos]) en la extrapolación de los datos al universo poblacional ecuatoriano indicado.

Se utilizaron dos técnicas de evaluación diferenciadas, ambas confeccionadas y realizadas por el profesor de la asignatura. La primera técnica era una evaluación de los conceptos teóricos con un tipo de prueba de preguntas cortas (el número varió dependiendo de la prueba y asignatura), puntuadas cada una de 0 a 1. El segundo tipo de evaluación era de tipo práctico-procedimental en el que los estudiantes debían exponer conceptos (el número de ellos también dependió de la asignatura y el tiempo en el que se llevó a cabo); estos conceptos debían ser novedosos pero relacionados con el temario impartido por el profesor. Estos conocimientos debían ser buscados en artículos científicos y tenían que ser complementarios a los temas que se habían trabajado y explicado en clase.

Dado que el número de preguntas y conceptos varió de fase del desarrollo y tipo de asignatura, todas las puntuaciones fueron recalculadas en una escala de 0-10 para ambos tipos de evaluaciones. Según la asignatura, se realizaron 2, 3 ó 4 evaluaciones teóricas y prácticas a lo largo del ciclo académico. Para la tabulación de datos, sólo se seleccionaron aquellas evaluaciones de

conceptos que tuvieran una parte teórica y una práctica, con el fin de realizar un análisis correlacional.

Durante aproximadamente una hora, los sujetos respondieron a las preguntas teóricas cortas en el aula de clase. Las preguntas cortas fueron evaluadas de 0-1, pasando por el 0.25, 0.5 y 0.75, dependiendo del grado de similitud de la respuesta con respecto a la rúbrica del profesor (tanto en contenido como en importancia).

Para la exposición de los conceptos de forma práctica, se utilizó igualmente el aula de clase en la que los alumnos tenían que explicar a sus compañeros y profesor los conceptos que había buscado previamente. Para esta evaluación, el concepto se evaluó con las medidas 0 (no se explica bien el concepto o no es novedoso), 0.5 (el concepto es novedoso, pero no se explica adecuadamente) y 1 (el concepto es novedoso y está explicado adecuadamente).

El estudio es una investigación cuantitativa correlacional en la que las notas teóricas y prácticas de cada uno de los alumnos fueron relacionadas. El objetivo de esta investigación es precisamente evidenciar su equivalencia. Sea como fuere, cada uno de los constructos de evaluación “teórica” y “práctica” fueron medidos utilizando la rúbrica teórica para la prueba escrita y la rúbrica práctica para la exposición de los alumnos en clase.

El número total de observaciones fue de 1,392, que es igual a la multiplicación de los sujetos por 2, 3 ó 4 pruebas (dependiendo de la asignatura y del ciclo en cuestión). Se utilizó una simple r de Pearson para la correlación de ambas variables utilizadas por cada una de las observaciones.

Resultados y Discusión

Los resultados son simples pero claros. Existe una correlación significativa y moderada, $r_p(1,392) = .617, p < .001$, de ambos tipos de medida de evaluación teórica y práctica.

Noam Chomsky (2014), en su artículo “*The Death of American Universities*” (“La Muerte de las Universidades Norteamericanas”), advierte de la mercantilización de la universidad como centro de conocimiento. A la institución educativa más determinante se le está imponiendo un modelo empresarial en el que *los dueños* son *los accionistas* o *la legislación* del Estado (en el caso de las universidades estatales). Este modelo promueve el recorte de los costes de inversión (base de una educación de calidad) y se asegura de que sus trabajadores sean dóciles y obedientes. Esto se consigue con contratos temporales que no aseguran la permanencia institucional si alguien viola las normas establecidas. Esta técnica sigue la lógica de que la mayor inseguridad laboral hace que los trabajadores no pidan aumentos, no vayan a la huelga o no reclamen otros tipos de derechos.

En esta *industrialización* de la educación, se ha perdido el norte de lo que realmente importa en la formación del alumnado, el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En su lugar, los procesos se han hecho administrativos y burocratizado, en lugar de contemplar las bases subyacentes de

desarrollo humano (que deberían ser el criterio para la toma de decisiones). En los últimos 40 años, la proporción de administrativos ha crecido exponencialmente, mientras que la proporción de estudiantes y profesores se mantiene constante (Chomsky, 2014). Si se quiere controlar a la masa, se ha de disponer de guardianes del sistema. En este sentido, los decanos antiguamente eran los mismos académicos (los mejores) que se retiraban de la docencia para ocuparse de labores administrativas por un tiempo. Actualmente, deben contratar a más vice-decanos, secretarios y personal administrativo para hacer frente al alto grado de estandarización de los procesos educativos.

Esta presión mercantil no sólo recae sobre los profesores que tienen que evaluar numerosas veces para aportar a un sistema que controla a los alumnos, pero igualmente les controla a ellos (Chomsky, 2014). En este sentido, los alumnos son adoctrinados, no sólo con posibles deudas dimanadas de sus estudios (en todos aquellos países en los que la Educación no es gratuita), sino también con la sobrecarga de tareas y evaluaciones (CES, 2016).

Los resultados del presente estudio demuestran que hay una correlación significativa lo suficientemente fuerte como para que se ponga en tela de juicio la excesiva evaluación continuada de los alumnos. Esta constante supervisión de los alumnos impide el desarrollo de su propia capacidad de auto-supervisarse. Por tanto, se puede afirmar que es contraproducente la obligación por parte de la normativa de realizar evaluaciones tan sistemáticas (Consejo de Educación Superior, 2016) y, sobre todo, tan parecidas y que triangulan la misma información. Además de coartar la libertad de cátedra *docente* (en cuanto a los contenidos que impartir) como *discente* (en cuanto a la libertad del profesor de implementar, desarrollar y evaluar los conceptos que imparte (Madrid, 2013). Todas estas medidas políticas carecen de un sustento lógico o científico.

Por tanto, si las medidas de políticas públicas en educación son contraproducentes, coartan la libertad de cátedra y quitan un tiempo valioso de trabajo cognitivo con el alumno y de trabajo de descubrimiento autónomo, ¿a qué responden? Siguiendo a Noam Chomsky (2014), se postula que la finalidad de estas normalizaciones legales es la de, precisamente, el adoctrinamiento y modelamiento de futuros ciudadanos acríticos, conformistas y sin capacidad de originalidad en la creación de una sociedad nueva.

En este sentido último, la sociedad se encuentra actualmente en la corriente generacional, denominada *millennial* (en términos de Strauss y Howe, 2000), caracterizada por altos niveles de sentimientos de protección y seguridad; lo que podría conectar con el susodicho conformismo anteriormente especificado. De la misma manera, esta confianza ha sido postulada en convertirse con alta probabilidad en narcisismo (Twenge, 2006); evidenciado con el efecto Dunning-Krueger (Krueger y Dunning, 1999) en el que los estudiantes/ciudadanos evidencian déficits y sesgos cognitivos tanto en su propia autoevaluación como en la evaluación de otros.

Es altamente peligroso el hacer dependientes y conformistas a los alumnos, puesto que ellos son el futuro de la sociedad. Es materialmente imposible, como se está cada vez más impulsando y promoviendo, una evaluación constante de los aprendizajes (CES, 2016) que: (a) no deja avanzar en el temario de las asignaturas; y (b) crea dependencia a los alumnos que, si no son evaluados, no estudian porque no detectan la necesidad de hacerlo.

Ni la política ni la administración puede estar por encima de la academia. El sistema cognitivo del ser humano debe estudiarse y potenciarse desde el ámbito científico; y no por medio de decisiones aleatorias (o, peor aún, siniestras) que ponen en riesgo el verdadero desarrollo del ser humano.

Conclusiones

El rendimiento de los estudiantes expresado en calificaciones altas o bajas no está relacionado con el número de instrumento de evaluación o la naturaleza de los mismos. De igual forma, el interés por el aprendizaje no se alcanza a partir de la reiteración en la aplicación de tales instrumentos. Si el anuncio y aplicación de exámenes moviliza a los estudiantes para estudiar los contenidos, no puede confundirse tal reacción con el logro de una motivación intrínseca por el aprendizaje.

Por el contrario, la sobresaturación de evaluaciones tiene una clara connotación de motivación extrínseca, además de entorpecer el desarrollo en clase de los contenidos y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, a la vez que distrae la atención de éstos sobre otras tareas que apoyarían a los alumnos en su crecimiento, no sólo académico sino, personal. Por tanto, el fin deja de ser prepararse para la vida, aprender y crecer. Se reduce entonces a buena nota en un examen.

Referencias

- Benedito, V. (2005). Prólogo. En J. M. Goñi (Ed.), *El espacio Europeo de Educación Superior un reto para la Universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del Currículum universitario*. Barcelona, España: Octaedro.
- Chomsky, N. (13 de octubre de 2013). *The Purpose of Education [Web log]*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <http://www.thedailyriff.com/articles/noam-chomsky-the-purpose-of-education-869.php>
- Chomsky, N. (3 de Marzo de 2014). *The Death of American Universities [Web log]*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://chomsky.info/the-death-of-american-universities/>
- Consejo de Educación Superior. (2016). *Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil. § RPC-SO.29-No.489-2016*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <http://www.ulead.edu.ec/wp-content/uploads/2016/10/reglamento-del-sistema-de-evaluacion-estudiantil.pdf>

- Fernández, E., Nogueira, M. A., & Couce, A. I. (2005). El uso de las tecnologías de la información y la Comunicación en la orientación educativa: Explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 45-55. Recuperado el 16 de octubre de 2018, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n24/a06.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. . (2010). Censo de Población y Vivienda. Quito, Ecuador: INEC. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. doi:dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Madrid, R. (Abril de 2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista chilena de derecho*, 40(1), 355-371. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilder/v40n1/art16.pdf>
- Márquez, S. (enero de 2001). Formación continuada: herramienta para la capacitación. *Enfermería Global*, 10(21), 1-12. Recuperado el 18 de octubre de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412011000100020
- Narváez, E. (junio de 2005). La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. *La Revista Venezolana de Educación*, 9(29), 181-188. Recuperado el 25 de junio de 2018, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1316-491020050002&lng=es&nrm=iso
- Strauss, W., & Howe, N. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York, EUA: Vintage Books.
- Twenge, J. (2006). *Generation Me*. New York, EUA: Free Press.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Zabalza,, M. (2006). Enseñando para el cambio: Estrategias didácticas innovadoras. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio* (págs. 241-271). Madrid, España: Sociedad.

José Luis Vílchez es profesor de la Universidad de Cuenca, Ecuador.

Declaración de responsabilidad autoral: El diseño metodológico, la selección e instrumentación de los métodos e instrumentos de investigación y sus resultados son todos frutos del trabajo del autor en el marco del proyecto "Evaluación e Intervención Neuropsicológica para el Mejoramiento de las Habilidades Lectoras en Escolares con Síndrome Irlen", financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC), Ecuador.