

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN BASADA EN PRODUCTOS ACADÉMICOS

Héctor Eli Rizo Moreno

El presente trabajo aborda el tema de la evaluación del aprendizaje, ubicándolo en el contexto de una sociedad en la cual el conocimiento adquiere cada vez mayor importancia y para la cual, las Instituciones Educativas, deben brindar crecientes garantías de las capacidades y competencias con que cuentan sus egresados para trabajar en función de la apropiación y generación de conocimientos pertinentes para el desarrollo mismo de esas sociedades.

Desde la perspectiva de la creciente significatividad que adquiere el conocimiento en todos los ordenes de la sociedad, es posible comprender el crecimiento exponencial que alcanzan los desarrollos tecnológicos del mundo moderno y que hoy nos proporcionan acceso inmediato a la información de sucesos acaecidos en los más apartados lugares del mundo, nos permiten interactuar en tiempo real con personas distantes miles de kilómetros. Lo anterior ha impuesto la concepción del mundo como una aldea global y en reacción a ello las continuas reivindicaciones de la singularidad cultural de los pueblos. Esta importancia que tiene el conocimiento nos lleva a entender, acorde con los planteamientos de Malraux¹, que nuestra sociedad ha sufrido una gran transformación.

Hoy se habla por ejemplo de una economía del conocimiento, significando con ello que los conceptos explicativos tradicionales de la economía misma se han modificado: los llamados hechos económicos asociados a la producción, el consumo y el intercambio quedan circunscritos tanto a la creación de conocimiento como a la preferencia, a la utilidad del nuevo conocimiento y a la imperfección misma de ese mercado del conocimiento. Las cantidades económicas tradicionalmente preocupadas por la medida de aquellas que están sujetas al intercambio, consumo y producción se enfocan en la actualidad en la medida de los activos intangibles.

En ese mismo sentido se puede afirmar que las organizaciones, no sólo las de tipo empresarial, dejan de centrarse en la experticia manual de las personas para enfocarse en la creatividad y en la optimización de las posibilidades intelectuales de su talento humano. Contribuye a lo anterior el hecho de que la tecnología tiende a desarrollarse hasta tal punto que las destrezas necesarias para trabajar con ella ya no van a ser necesarias. Lo anterior supone que las personas deben encontrar en el conocimiento y en su utilización la principal forma de vinculación al sector laboral.

Ya no basta con manejar con destreza una tecnología específica o ser experto en una determinada y única disciplina o campo del saber, como tampoco ser el poseedor de información

¹ André Malraux afirmaba que "una civilización se transforma cuando su elemento más doloroso –humillación en el esclavo, el trabajo en el obrero moderno- se convierte, de pronto, en un valor; cuando ya no se trata de escapar a esa humillación, sino a esperar de ella la propia salvación; cuando no se trata de escapar de ese trabajo, sino de encontrar en él la propia razón de ser. Es preciso que la fábrica, que no es aún más que una especie de iglesia de catacumbas, se convierta en lo que fue la catedral, y que los hombres vean en ella, en lugar de los dioses, la fuerza humana en lucha contra la tierra..."

privilegiada; ahora se requiere de competencias para trabajar en equipo; para el trabajo inter y transdisciplinario; para aprender a aprender, lo cual es diferente a buscar y organizar información. En este sentido es valiosa la diferenciación que hacen Davenport y Prusak cuando definen al conocimiento como una integración dinámica de experiencias, valores, información contextualizada e ideas que proveen un marco para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información.

De acuerdo a ello se puede inferir que la información constituye tan solo un insumo para el conocimiento y que tan sólo cuando pueda ser organizada por la mente de las personas se puede convertir en conocimiento. Por otra parte, el conocimiento que tienen las personas pierde validez cuando no transforme las actitudes de las personas y no sea incorporado a las instituciones en forma de documentos, rutinas, procesos, normas y prácticas organizacionales.

Los elementos descritos anteriormente suponen importantes retos para las Instituciones Educativas en general y de manera especial para las llamadas Instituciones de Educación Superior en las cuales la generación y socialización del conocimiento juega un papel protagónico. Por un lado, el tradicional modelo de corte transmisionista en el cual la pasividad del estudiante y la simple y acrítica apropiación de información constituyen el eje principal del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y por supuesto el principal criterio de evaluación, debe dar paso a modelos de corte más formativos en los cuales los estudiantes se asuman como protagonista de sus propios procesos y encuentren en su profesor un verdadero facilitador de su aprendizaje.

Cada vez es más necesario que las actividades de Enseñanza y de Aprendizaje se piensen y se diseñen en función de su contribución a la plena e integral formación del estudiante como persona y como profesional. Esto implica para el profesor la construcción de escenarios en los cuales el estudiante pueda expresar todo su potencial intelectual a través de actividades que le sean significativas y le motiven al esfuerzo que enriquece y produce la satisfacción del aprendizaje.

En esa formación integral, los procesos de corte investigativo deben ganar protagonismo para que la indagación sistemática, la reflexión continua sobre los procesos en desarrollo, la valoración rigurosa de la información obtenida y la concreción pertinente de lo aprendido sean la constante en el trabajo de los estudiantes. De esta manera estos desarrollarán estructuras mentales sólidas que les permitan cimentar su creación intelectual en fuertes marcos conceptuales, adecuados niveles de abstracción e innovación; elementos estos cada vez más necesarios para una sociedad en la cual adquieren primacía los conocimientos teóricos y los conocimientos tácitos o implícitos sobre cualquier otra clase de conocimiento.

Cómo lógica consecuencia de lo anterior, las propuestas evaluativas que encuentran las raíces de su validez y de su confiabilidad en los modelos pedagógicos que la determinan y a la cual retroalimenta, deben repensarse a partir de dos elementos esenciales en todo acto educativo: El porqué y el para qué, dos criterios que marcan la coherencia y la significatividad de la intención pedagógica que encierran.

El porqué permite configurar el campo desde el cual se ejecuta la acción evaluativa y por ende señala las diferentes relaciones de poder o de autoridad que encierra la evaluación, mientras que el para qué se ocupa de los efectos que la evaluación tiene sobre los sujetos objeto de la evaluación. Sin duda que desde estos dos interrogantes se encierran dos componentes claves: ¿Qué función cumple la evaluación del aprendizaje? Y por supuesto ¿Cuáles son los usos que se le dan a la evaluación del aprendizaje?

1. FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

En el contexto de las Instituciones Educativas, podría afirmarse que tradicionalmente se le asigna a la Evaluación del aprendizaje las siguientes funciones:

- a) *Ayuda a determinar la eficacia y el impacto del proceso de enseñanza y de aprendizaje:* Lejos de limitarse la evaluación del aprendizaje a la contrastación simple de unos conocimientos o habilidades que deberían poseerse, se amplía su sentido ubicándola como proceso mediante el cual se obtiene información necesaria para el mejoramiento de la propuesta formativa que se desarrolla tanto en los cursos en particular como en la estructura curricular en general.
- b) *Le permite al estudiante hacer seguimiento y registrar paso a paso algunos de los avances en el ámbito de la comprensión y adquisición de habilidades y destrezas como resultado del estudio del material y de la realización de las actividades de aprendizaje:* La connotación autoevaluativa de esta función, asume al estudiante como directo responsable de su proceso formativo y le invita a perfeccionar sus procesos con base en la información que obtiene del ejercicio evaluativo en el cual se encuentra inmerso.
- c) *Posibilita el reconocimiento social de lo aprendido como contenidos válidos para asuntos de promoción o de mejoramiento:* La evaluación del aprendizaje no es un acto con dos protagonistas (profesor y estudiante) que carezca de repercusión alguna en el entorno social, por el contrario la evaluación tiene una dimensión social y está socialmente determinada.

Desde estas tres funciones se comprende que el papel de los docentes en el proceso evaluativo de sus estudiantes, lejos de limitarse a la simple elaboración y aplicación de un instrumento con fines evaluativos con base en el cual se establece un juicio valorativo, conlleva la responsabilidad de incidir directamente en la propuesta curricular en la cual se enmarca sus cursos, en el aporte de elementos y criterios que apuntalen una cultura de la autoevaluación en sus estudiantes y por supuesto, la responsabilidad social que corresponde a quién emite una certificación sobre la calidad de las competencias y conocimientos que tiene una persona.

Las Instituciones, generalmente basadas en legislaciones de orden nacional, establecen unas escalas de valoración y en ellas un valor significativo a partir del cual se construye la decisión de aprobación o de reprobación, por ejemplo es común que el número 3 cumpla esa función en una escala de 1 a 5. Cuando un profesor asigna una calificación superior a tres en esa escala, está informándole a la institución que esa persona está capacitada para afrontar los retos académicos que le esperan en su espiral de formación intelectual y, por esa vía, al final la Institución en reconocimiento a los acertados criterios establecidos por sus docentes, toma la decisión de graduar a ese estudiante con lo cual le informa a la sociedad que esa persona reúne las condiciones necesarias para desempeñarse competentemente en el mundo profesional.

No es extraño encontrar, sin embargo, en nuestras instituciones a profesores que se quejan del nivel que presentan los estudiantes de su grupo con respecto a los conocimientos, destrezas y habilidades que deberían haber desarrollado gracias a los cursos que habían tomado anteriormente; aún aceptando algún manejo maniqueo de esta situación, no se puede más que reconocer que buena parte de las explicaciones respectivas tienen su origen en deficiencias emanadas del campo evaluativo. Obsérvese lo costoso que le resultaría a países como los nuestros, necesitados de profesionales altamente capacitados que una Institución le presente como profesionales personas que han aprobado asignaturas sin el cumplimiento de los niveles de formación establecidos.

Es fundamental entonces, que los profesores se esfuercen en realizar adecuados procesos evaluativos para garantizar la calidad de sus estudiantes, el llamado a una evaluación correcta es un llamado a la **exigencia académica**; entendida esta, no como un conjunto de criterios de imposible cumplimiento para los estudiantes pero tampoco como el resultado de un conjunto de acciones que no comprometan el esfuerzo genuino y pertinente de cada uno de ellos. El llamado es a no ahorrar esfuerzos para garantizar que la calificación, como fruto de un proceso evaluativo, permita aprobar a aquellos que han “aprendido” e impida la promoción de los que no lo han hecho, incluyendo en este grupo a los estudiantes que se escudan en el esfuerzo de sus compañeros o en el uso de “estrategias” para justificar su negación al trabajo y al avance académico.

A propósito de lo anterior, la organización del trabajo escolar en grupos que pueden tomar entre otros, el carácter de grupos de estudio, grupos autónomos de estudio, grupos de trabajo, de trabajo colaborativo, etc., ha cobrado especial auge dada su efectividad como estrategia para reforzar el aprendizaje de los alumnos, para propiciar la construcción conjunta de conocimientos, para el desarrollo mancomunado de procedimientos y para el fomento colectivo de actitudes positivas. Esta importante estrategia de trabajo, se insiste en ello, en la práctica y por la vía de la división del trabajo que establecen los estudiantes, puede atentar contra la exigencia académica: posiblemente unos estudiantes se encarguen de la indagación a las fuentes, otros de la organización de la información, otros de la presentación etc. lo cual se agrava con el carácter sumativo con el cual se evalúa este tipo de trabajos que concluyen por asignar la misma calificación para quién realizó el trabajo significativo y por ende aprendió que para aquel que se limitó a realizar la presentación en Power Point o financió la realización de un bonito video.

Las graves consecuencias del esquema anteriormente señalado, han sido reflexionadas por los profesores y en su práctica han establecido algunas estrategias para su eliminación. Una de las más comunes consiste en advertir al grupo que cada estudiante debe responder por el trabajo del grupo y cada grupo debe garantizar que cada miembro trabaje, como “refuerzo” suele advertirse que la calificación final del trabajo presentado será objeto de desmejoramiento si alguno de sus miembros no responde acertadamente en la sustentación; al respecto conviene señalar que esto resta potencial a la estrategia de trabajo en grupo, pues puede dificultar la asignación de roles al interior del grupo, puede inducir a pensar que todos los componentes del equipo deben hacer de todo, a considerar que terminado el trabajo cada miembro debe memorizar lo que cada uno de los compañeros hizo o aprendió o simplemente se “saque” del grupo a aquel compañero de quien se sospeche le pueda ir mal en la sustentación. Desde otra perspectiva, asumiendo como inevitable y necesaria esta división del trabajo, los profesores dejan que los grupos asuman su propia dinámica de trabajo garantizando la participación de cada miembro y por ende la calificación correcta mediante procesos de sustentación individual a la entrega del trabajo.

Lo cierto es que, como en todo proceso evaluativo, se deben reconocer las características del proceso que se va a evaluar y con base en ellas establecer un adecuado seguimiento por parte del profesor que le permita a sus estudiantes recomponer caminos, rediseñar estrategias y potenciar su trabajo; se deben establecer estrategias que obliguen al compromiso de cada uno de los miembros con su propio aprendizaje y no sólo con la calidad del trabajo para la obtención de la calificación. Encuentros espaciados con los grupos para generar reflexión conjunta en torno a los avances de los mismos, la directriz de intercambiar roles a partir de determinados momentos del desarrollo del trabajo pueden ser estrategias de evaluación formativa que garanticen el logro de los objetivos propuestos. En fin, una buena evaluación no puede perder nunca de vista que es en la socialización del conocimiento

que este encuentra todo su potencial, pero que el nido de las nuevas creaciones e innovaciones yace en la potencialidad individual.

2. USOS MÁS COMUNES EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Interesa al presente trabajo distinguir los siguientes usos que se le dan a la evaluación del aprendizaje:

- a) En uno de ellos, la evaluación se restringe fuertemente al concepto de medición. Se asume como cierta la premisa de que es posible medir los conocimientos y las habilidades de las personas para asignar una calificación acorde con una escala establecida. Esta pretensión asigna un matiz claramente cuantitativo al proceso evaluativo, y por ende utiliza elementos estadísticos para responder por la validez y la confiabilidad del proceso.

En este enfoque la calificación es consecuencia de un proceso de medición y no necesariamente de un proceso evaluativo. Sus mayores dificultades están relacionadas con el instrumento de medida puesto que medir es comparar y por ello el elemento usado debe poseer las mismas cualidades del objeto que se mide.

Cuando se pretende establecer la longitud de un objeto, por ejemplo, se requiere de un elemento que además de la cualidad de la longitud posea características que garanticen la confiabilidad en su utilización; así por ejemplo, podría servir una regla o un lápiz pero no un pedazo de caucho. De igual manera si se debe medir la temperatura de un cuerpo, por tratarse de un fenómeno dinámico, es necesario utilizar un elemento dinámico y que por serlo se modifique al entrar en contacto con el cuerpo, por ello se utiliza un termómetro y no un lápiz o una regla por ejemplo.

En este tipo de usos se pueden ubicar los tradicionales exámenes escritos, que con el nombre de parciales se aplican en determinados momentos del periodo académico y cuyo promedio aritmético de las calificaciones asignadas por el profesor, da origen a la nota final que marca la aprobación o la reprobación del curso. No es fácil demostrar como un examen escrito puede presentar características comparables que le permitan utilizarse para medir, aunque sea las manifestaciones de saber, hechas por los estudiantes.

Por supuesto, un examen bien, elaborado constituye un buen instrumento con el cual se puede obtener información de calidad para realizar análisis apropiados tendientes a establecer juicios valorativos. Lo importante es reconocer sus limitaciones y en consecuencia evitar que se constituya en la única fuente desde la cual un profesor pueda valorar las competencias que ha adquirido en su proceso formativo una persona.

- b) Desde otro enfoque, se utiliza una evaluación de tipo apreciativo para determinar el valor de un objeto o realidad dada, con base en unos determinados criterios. Criterios que pueden o no estar previamente determinados.

Cuando están previamente determinados, los criterios orientan la recolección de la información permitiendo que la búsqueda se centre en la identificación de los indicadores que den cuenta del estado del objeto con relación al referente establecido. Si los criterios no están previamente determinados, estos serán construidos durante el desarrollo y forman parte del mismo proceso. Obsérvese que en cualquier caso, los criterios son necesarios para establecer las miradas evaluativas.

- c) Una tercera perspectiva utiliza la evaluación para comprender el objeto de evaluación más que para juzgarlo, se trata de hacer visible lo cotidiano como sostiene Miguel Ángel Santos. Es decir, se evalúa para hacer inteligible la realidad, para aprehender su significación, para comprender las maneras de resolver las situaciones planteadas, considerar sus errores, como indicadores de problemas a descifrar etc.

Desde el carácter formativo que debe tener la evaluación, es posible entender que los tres usos anteriormente descritos no son excluyentes y por el contrario en muchas ocasiones adquieren un énfasis de complementariedad necesaria. Obviamente que para ello se hace necesario superar el círculo vicioso: **Apuntes del profesor- transmisión de los apuntes a los estudiantes- apuntes de los estudiantes**; y la evaluación tratando de determinar los niveles de coincidencia finales entre los apuntes del uno y del otro.

La evaluación de corte formativo, que, dicho sea de paso, no se contrapone a la evaluación de tipo sumativo, acompaña el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, posibilita en su propia dinámica la creación de escenarios desde los cuales, por una parte los estudiantes pueden identificar sus potencialidades, conocer su fortalezas y las posibilidades de mejoramiento que tendrán a lo largo del curso y por la otra permite a los profesores identificar las necesidades y las posibilidades de ajuste en el desarrollo mismo del curso. Sólo de esta manera podemos decir que la evaluación está orientada hacia el mejoramiento y que constituye un insumo de aprendizaje.

A una evaluación de corte formativo suele asignársele el adjetivo de continua y permanente, ello no debe entenderse desde la acepción literal de las palabras como un llamado a realizar evaluación en todo momento de los cursos, esto generaría una tendencia obsesiva que puede desvirtuar el sentido de los mismos.

No podría ser de otra manera, pues la visión perniciosa, según la cual todo lo que se hace en el aula o fuera de ella *debe ser calificado* presenta por lo menos dos serios inconvenientes: El primero y por la vía del incremento injustificado de trabajo para el docente, conduce a la disminución de la cantidad e intensidad de las actividades que debe realizar el estudiante por fuera de clase; el segundo inconveniente va en el sentido de transmitir el dañino mensaje de que solo es importante aquello que sea calificable disminuyendo así el genuino interés del estudiante por profundizar en su aprendizaje. En una variante del mismo problema, muchos profesores bajo la premisa, no acertada, de que el control cotidiano del trabajo garantiza la dedicación de los estudiantes, acostumbran realizar exámenes cortos, pruebas orales diarias para calificar y se han encontrado con desagradables sorpresas reflejadas en desmotivación de los estudiantes para asistir a sus clases.

Es esencial recordar que *la evaluación ni es el fin del proceso educativo ni es un fin en sí misma*. Afirmación tendiente a ratificar dos máximas de la evaluación:

- No se enseñan cosas o se plantean actividades de tipo educativo con propósitos evaluativos sino formativos.
- No se evalúa por evaluar, se evalúa desde una intencionalidad, con un propósito definido y con criterios claros desde los cuales sea posible su contribución a la formación de los estudiantes.

No contribuye a esta concepción de evaluación, la acostumbrada programación de exámenes parciales en fechas determinadas por las Instituciones de Educación Superior (la moda es de tres) Fechas consideradas como momentos evaluativos que adoptan diferentes formas según las estrategias

establecidas por cada profesor, pero que deben arrojar una calificación que represente los niveles de apropiación demostrados hasta ese momento por el estudiante sobre una temática específica.

Estas evaluaciones enfatizan partes del curso y su promedio aritmético genera la calificación definitiva del curso. Así de simple, así de preocupante, difícilmente se aborda la pregunta de la relación existente entre los tres exámenes parciales, no importa si por diseño del curso y/o de la evaluación el último parcial implica contenidos que permitan superar las falencias demostradas en los primeros parciales, importa sólo la suma de las notas.

Realmente el carácter continuo invita al diseño de momentos evaluativos que resulten significativos, diseñados para generar reflexión acerca de como es posible desarrollar de una mejor manera el curso o sobre los aspectos que es necesario incorporar tanto individual como colectivamente para enriquecerse y alcanzar los objetivos establecidos; estos pueden ser periódicos y múltiples, pero con los suficientes espacios de tiempo y con la variedad necesaria para permitir la reflexión y el análisis de lo que se viene desarrollando. Sin una reflexión juiciosa, argumentada de la información obtenida no es posible el ejercicio de la evaluación.

Por otro lado, el carácter de alguna manera parcelado de nuestros cursos: diseño por módulos, por unidades, por temas etc. puede conllevar a una visión fragmentada de los mismos. Existe aquí el peligro evidente que nuestros juicios valorativos reflejados en la calificación no recojan una visión integral del proceso formativo desarrollado y se base única y exclusivamente en esas miradas parciales que se plasman en una suma -en el mejor de los casos- ponderada de las notas parciales; por ello se invita a la implementación de pruebas comprensivas que permitan tener una mirada totalizante tan importante para cualquier propósito formativo. Las pruebas de asignatura, trabajos que integren las diferentes partes de los cursos entre otras, pueden ser algunas de ellas.

La propuesta de las pruebas comprensivas apunta a esta reflexión y de paso a proporcionar información institucional que permita a sus unidades académicas identificar matices en los desarrollos de sus diferentes cursos.

3. EVALUACIÓN BASADA EN PRODUCTOS ANALÍTICOS

En el contexto descrito anteriormente, se desea impulsar la evaluación con base en diferentes producciones académicas que bajo la orientación del docente o desde su propia iniciativa, pueda y deba ser realizada por el estudiante. Tales producciones pueden tener la forma de ensayos, de estudios de caso, de reseñas, de ponencias, de talleres etc. y realizarse en función de los conceptos, procedimientos, actitudes y competencias propuestas desde los ámbitos formativos establecidos para el curso.

Equivocadamente se afirma que en la evaluación de tipo formativo importa el proceso y que los productos son objeto de la evaluación llamada sumativa, quienes así piensan desconocen el carácter complementario y no disjuncto que tienen estos dos tipos de evaluación. En la propuesta con base en productos académicos, es necesario tener en cuenta que el proceso es importante en la medida en que permite comprender el acto creativo del estudiante, para reorientarle en su labor, constatar la originalidad y efectividad del esfuerzo por él realizado, pero que el producto es fundamental en la medida en que garantiza que el proceso tenía un norte claro y estrategias de desarrollo eficaces. En otras palabras en un propósito de formación integral, el proceso es tan importante como el producto

En términos de la evaluación basada en los productos académicos pueden considerarse, con carácter general, tres momentos: Antes de su elaboración, durante su elaboración y en la terminación y presentación del producto:

3.1 Fase inicial

Todo producto presenta una fase previa en la que se establece un marco, desde el cuál se planea su elaboración. Se definen sus objetivos, se seleccionan temáticas, se establecen metodologías etc. Aquí es necesario que el docente oriente al estudiante con el propósito de optimizar los esfuerzos y garantizar un buen aprendizaje.

Los elementos valorativos del trabajo, pueden dirigirse, entre otros, a los siguientes aspectos:

- Hay precisión en los objetivos establecidos.
- Las temáticas recogen los elementos fundamentales.
- La relevancia de la temática a desarrollar.
- La calidad de las fuentes a las cuales se va a recurrir.
- La metodología establecida posibilita o no el logro del objetivo propuesto.
- Los recursos dan garantía de viabilidad para la realización del trabajo.
- En el caso de trabajos grupales, los niveles de participación de cada miembro y la división técnica del trabajo.

3.2 Fase de desarrollo

Durante la elaboración es muy importante el apoyo del docente, especialmente en el proceso de contribuir a dar claridad a las ideas de los estudiantes; su capacidad para reorientar, si es necesario, el trabajo del alumno; motivar hacia la profundización e investigación sobre elementos donde no exista mucha claridad etc. Para la valoración del trabajo pueden tenerse en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

- Ajuste de lo realizado con referencia a lo planificado.
- Manera como se manejan las situaciones o hechos que aparecen inesperadamente durante la realización del trabajo.
- Compromiso del estudiante con el trabajo.
- Rigor en el manejo de la información.
- Creatividad del estudiante.
- Coherencia en el manejo conceptual de las temáticas.
- En el caso de trabajos grupales, los niveles de participación de cada miembro y la división técnica del trabajo.
- Utilización de las fuentes de información.
- Forma como el estudiante afronta las dificultades y retos que supone el trabajo

3.3 Fase final

La terminación del producto, se asume como la finalización de una fase del trabajo del estudiante y el docente hace hincapié en que el producto es la mejor representación de la valía del esfuerzo realizado. El análisis de la calidad del producto conlleva a entender que los productos académicos nunca pueden darse por terminados y el docente debe garantizar suficiente retroalimentación para que el estudiante pueda mejorarlo.

El mensaje que debe quedar es que la entrega o presentación del producto, no representa el final de un trabajo, sino la apertura de mejores perspectivas y campos de acción para el desarrollo de ese producto, además de mayores niveles de satisfacción para el estudiante como miembro de una comunidad académica. Entre otros, se pueden utilizar los siguientes elementos para su valoración:

- Correspondencia entre los resultados obtenidos y los objetivos establecidos.
- Claridad y precisión en el desarrollo de las ideas y conceptos.
- Fuerza de las argumentaciones presentadas.
- Coincidencia entre el trabajo y el tipo de producto intelectual que se pretendía construir.
- Calidad de las conclusiones y resultados.
- Estilo.
- Redacción.
- Manejo ortográfico.
- Aportes del trabajo.
- Cumplimiento con el cronograma de trabajo.
- Calidad de la presentación del trabajo.
- En el caso de presentaciones orales, claridad expositiva.
- Mejoramiento del producto.

4. LA ESCALA DE CALIFICACIÓN

En párrafos anteriores, se ha señalado la importancia que tiene la calificación como certificación de los saberes y competencias de los estudiantes; se insistía en que la calificación debería surgir de un proceso de evaluación más que ser un simple resultado aritmético obtenido del promedio de notas parciales.

Cuando la calificación es resultado de un promedio aritmético, es posible entender el dilema que enfrenta un profesor cuando a un estudiante el promedio de sus notas parciales le arroja una calificación de 2.9 (siendo 3 la nota mínima para aprobar), dilema caracterizado por la vieja y polémica pregunta: ¿Quién sabe más un estudiante que tiene una nota de 2.9 o uno que obtiene 3? La duda da pie a constantes y variados reclamos del estudiante para que se le suba la calificación.²

² Incluso se conocen posiciones, sin mayores argumentos, de profesores del tipo "Al estudiante que saque 2.8, le pongo el 3.0" con lo cual se traslada la pregunta para el estudiante que obtiene 2.7 en lugar del benéfico 2.8

Es evidente entonces la necesidad de que, si bien la calificación se exprese mediante un número o algo similar³, debe tener un significado claro tanto para el estudiante como para la comunidad académica en general: Un tres debe significar algo diferente a un cuatro por ejemplo, no puede ser que la diferencia sea simplemente de orden: cuatro es más que tres. Sacar una calificación de cuatro debe indicar que ese estudiante tiene competencias o conocimientos claramente diferenciados de aquel que saca tres aunque ambos hayan aprobado.

A continuación se presenta a manera de ejemplo una escala derivada de la construida por la comunidad económica europea, en la cual se ilustra el planteamiento anterior. Cabe señalar que esta escala se ha construido bajo el criterio de la norma y debe leerse desde esta perspectiva, con lo cual emerge con mucha claridad la posibilidad de establecer otras escalas con diferente significado y explicación y elaboradas desde otros criterios.

Número	Significado	Descripción
5.0	Sobresaliente	El estudiante logra los objetivos con un rendimiento que sobrepasa, en alto grado, el término medio del curso y lo esperado en los objetivos. Las insuficiencias son mínimas.
4.5	Notable	El estudiante alcanza los objetivos con un rendimiento superior al término medio, pero se hacen evidentes algunos vacíos en el aprendizaje.
4.0	Bueno	El estudiante logra los objetivos con un rendimiento adecuado. Son evidentes ciertas fallas o vacíos en algunos aprendizajes. Puede considerarse como el estudiante término medio.
3.5	Satisfactorio	Los objetivos se logran en sus aspectos fundamentales, a pesar de evidenciar algunas insuficiencias importantes. Se recomienda que refuerce el aprendizaje por su cuenta
3.0	Suficiente	El logro de los objetivos del curso apenas satisface los criterios mínimos y las insuficiencias son notorias; pero no se hace necesario que repita el curso. Debe reforzar el aprendizaje por su cuenta.
2.5	Insuficiente	El estudiante no alcanza los objetivos del curso. El rendimiento académico es inferior al término medio. Prima la presencia de vacíos y fallas importantes, aunque demuestra haber alcanzado ciertos niveles de aprendizaje. Es necesario que repita el curso.
2.0	Deficiente	El estudiante no alcanza los objetivos del curso. El rendimiento académico es marcadamente inferior al término medio. Los aprendizajes logrados son escasos y las insuficiencias son más notorias e importantes.
1.5	Mal	El estudiante no logra, por amplio margen, los objetivos del curso. Las fallas en su rendimiento, en la calidad de su trabajo y en su interés, esfuerzo y asistencia a clase, son bastante notorias.
I	Incompleto	Por causas ajenas a lo académico el estudiante debe suspender el curso después de haber pasado el período institucional de retiro de materias y haber presentado menos de las tres cuartas partes de las evaluaciones planeadas. Debe repetir el curso.
P	Pendiente	Por causas ajenas a lo académico, debidamente justificadas, el estudiante se ve obligado a suspender el curso después de haber presentado las tres cuartas partes de las evaluaciones planeadas. En este caso, tiene derecho a presentar las evaluaciones que le hacen falta en fechas establecidas por el Decano, las cuales no podrán sobrepasar los 30 días calendario a la finalización del período académico.

³Suele pensarse erróneamente que usar letras (a, b, c...) para calificar, proporciona per se un énfasis cualitativo a la calificación.

La incorporación de escalas de este tipo, conlleva a que calificaciones o valoraciones emanadas de los momentos evaluativos se conviertan en insumos del proceso general de evaluación y clarifique de esta manera los criterios desde los cuales se pueda establecer la calificación final que se le asigne al estudiante.ética, un resumen de las aportaciones de una decena de investigaciones significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertoni, A. y otros (1997). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bueno, E (2000). *El capital intelectual de la PYME: una necesidad un reto*. DYNA, año LXXV, 3 abril
- Davenport, T; Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard business school press.
- Ramírez, R. y Rizo, H. (2004). *Manual para profesores Universitarios*. Calí: UAO.
- Santos, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal Universitaria.