



# La evaluación de los aprendizajes en la universidad

Micaela de Vega

[micaela.devega@uflouniversidad.edu.ar](mailto:micaela.devega@uflouniversidad.edu.ar)

## **Introducción: Hablando de la evaluación en la educación superior**

Para iniciar este capítulo es crucial partir de una premisa que atraviesa a las instituciones de educación superior. La evaluación ha sido percibida históricamente de diversas maneras a menudo como el último eslabón del proceso de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos, se la ve como un veredicto final que certifica la adquisición de conocimientos; en otros, funciona como un cierre de las trayectorias académicas. Sin embargo, en todos estos enfoques es innegable que la evaluación mantiene una relación vinculante con la acreditación.

No es novedad decir que esta mirada sobre la evaluación la reduce en algún punto a la preponderancia de la calificación, dejando de lado en parte al vasto potencial que tiene. En relación a esto podemos preguntarnos qué implicaciones tiene para el/la docente que la evaluación sea vista como una meta y no como el camino mismo.

En este sentido, según Edith Litwin (1998), es posible recuperar la crítica que esta autora sostenía, reconociendo la tendencia de una mirada que separa continuamente los contenidos de la evaluación y la reduce a una mera herramienta de control. Esta necesidad de encorsetar a una práctica tan vital para la enseñanza encuentra su respuesta en la demanda constante de acreditación en términos académicos. Litwin (1998) y gran parte de los/as pedagogas/os que representan su concepción propiciaron continuamente que se priorice la mirada de una evaluación integrada a cada práctica de enseñanza.

Las prácticas de evaluación se presentan como una construcción de decisiones en torno a hipótesis de experiencias de quienes ejercen la docencia en diversos ámbitos de enseñanza y aprendizaje. Éstas se manifiestan como una constatación de evidencias sobre saberes y una complejidad que reúne lo social, lo institucional y lo individual en torno a representaciones sociales, reglamentaciones y creencias (Araujo, 2016).

Evaluar es siempre una práctica que pone en sintonía las experiencias de cada docente y que construye un momento en su trayectoria. Evaluar se consolida como un momento cargado de apreciaciones, pero mirado por la acreditación y validación de contenidos, habilidades y capacidades, generando así relaciones con el saber posibles y diversas. Lipsman (2023) sostiene que las prácticas de evaluación no pueden ser misteriosas, sino que deben referir en consonancia con criterios y los criterios se trabajan. Tal es así que la transparencia en los criterios de evaluación es fundamental (Araujo, 2015) para brindar en cada acción y propuesta sentido de equidad. Siempre es pertinente que respondan a lo propuesto y con anticipación.

## **De la evaluación como un fin a la evaluación como proceso: ¿de qué hablamos cuando hablamos de evaluación formativa?**

El concepto de evaluación formativa se ha popularizado, aunque presenta claras resistencias en el ámbito universitario. En primer lugar, por reconocerse como una práctica cierta reticencia a su implementación se debe, en parte, a la percepción de que es poco adaptable o legitimada en ciertos campos disciplinares, especialmente en grupos numerosos. En segundo lugar, la idea de una concepción más amplia que posiciona a la evaluación en un reconocimiento de saberes y no solo en el control de adquisición de ciertos conocimientos, que deben ser acreditados.

Pese a ello, es reconocido que el ámbito académico universitario va avanzando en considerar aspectos más generales, de los que la didáctica puede y debe ser responsable. La evaluación debe ser entendida como una práctica y modo de investigación de ésta. Sin evaluación sería imposible mirarnos, reprogramar y delinear qué acciones favorecen y/o proponen mejoras en los aprendizajes, como así también qué aspectos necesitamos reforzar, conociendo lo que hemos construido y necesitamos como institución.

Pensar prácticas de evaluación para el aprendizaje implica que ésta debe ser entendida principalmente como formativa, disponiendo de información del y para el equipo docente con la intención de que puedan revisar sus prácticas de enseñanza. De este modo, Camilloni (1998) y Litwin (1998) plantean que lo primordial a la hora de pensar la evaluación es establecer como desafío la construcción de criterios que nos permitan obtener información válida y confiable. Las mismas autoras agregan que habitualmente nos dedicamos a considerar el progreso de cada estudiante midiendo el “esfuerzo” que para ellos implica resolver los exámenes.

Nos planteamos estos interrogantes: ¿Es posible que el esfuerzo sea un criterio? ¿Es posible advertir en nuestros estudiantes un proceso

que solo mire lo que hicieron? ¿Cómo es posible elaborar criterios que den cuenta de la justicia educativa que intentamos impartir?

La evaluación se puede concebir de dos maneras: como inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender, en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, que implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados, curricularmente previstos en un tiempo y nivel de escolaridad determinado (Palou de Maté, 1998).

## La naturaleza dialógica y humana de la evaluación

Al analizar a la evaluación desde esta perspectiva reconocemos dos aspectos ficcionales de la comunicación educativa. El primero consiste en que el o la docente entabla el diálogo con el grupo de estudiantes para indagar lo que éstos desconocen e intentan ocultar. El segundo se refiere al carácter ficcional de la pregunta que hace el docente, en tanto solo la efectúa cuando sabe la respuesta. Evidentemente, en una auténtica conversación no se pregunta lo que se sabe ni se indaga para descubrir el desconocimiento. Animarse a preguntar, por parte de cada estudiante, también implica atreverse a descubrir lo que se ignora.

No obstante, en las prácticas cotidianas en el marco educativo podemos reconocer múltiples prácticas evaluativas que favorecen los procesos del pensar, siempre que el clima de la enseñanza sea favorable a estos procesos y no se encuentre sumergido en una práctica de medición sino en la potencia de ser pensado para la construcción del conocimiento.

Es preciso mencionar que desde el aspecto relevante que tiene la comunicación en la didáctica se destacan dos aspectos fundamentales. El primero apunta, tal como señala Litwin (1998), en la acción generada por el/la docente al intentar mediante el diálogo continuo,

poner a la luz el conocimiento que desconocen u ocultan los y las estudiantes en las clases. Como segundo aspecto, se reconoce una expresión ficcional que alude a intentar de distintas maneras fomentar la participación.

## **El nudo crítico: ¿evaluar para aprender o evaluar para acreditar?**

Afirma Litwin (1998):

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (p. 61).

Desde una perspectiva didáctica, la evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuir valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuir valor a los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Litwin, 1998). Esta concepción nos lleva al nudo crítico importante para profundizar. La evaluación, ¿debe servir principalmente para certificar un saber o para profundizarlo? ¿Cómo podríamos revivir el debate y proponer acciones tendientes a favorecer las experiencias de evaluación?

Entre los debates actuales en el ámbito universitario se presentan discusiones en torno a si se han producido cambios significativos respecto de la superación como medida de rendimiento (Barbier, 1993), criterios, diversificación sobre métodos de evaluación (Araujo, 2016), estrategias y recursos de evaluación en los últimos años, la pertinencia por la formación de profesionales, la sospecha por el plagio

y la valoración merecida por la experiencia desarrollada. Interesa a esta investigación indagar sobre las posiciones que prevalecen en la docencia en el ámbito universitario con respecto a las iniciativas de evaluación, esto es, cuál es la finalidad más extendida en la universidad y qué disrupciones se observan entre lo dicho y lo hecho en los sistemas de prácticas de evaluación en las aulas de los primeros años.

Una amplia literatura arrojará que es necesario repensar las demandas sociales que se realizan de manera directa a las instituciones universitarias, llevando en reiterados casos a entender al conocimiento como un producto de la mercantilización, consecuencia del pasaje del conocimiento universitario al pluriuniversitario, concretado como una alianza universidad-industria (Santos, 2007). El conocimiento al que se hace referencia explica que la interactividad es la consecuencia del impacto que se produce.

Asimismo, es oportuno visitar y repensar sobre las buenas prácticas de evaluación (Lipman, 2023) y desde allí reconocer cuáles recuperan confianza y generar un espacio para que los aprendizajes sucedan (Celman, 1998), para que seguido a ello sea posible preguntarnos: ¿Cómo se constituyen los sistemas de prácticas de evaluación? ¿Cómo se validan? ¿Surgen como posición docente? ¿Quién nos enseña a evaluar? ¿Quiénes piensan en la evaluación en el ámbito universitario? ¿Qué herencias conlleva la evaluación aquí? Por último, motiva analizar qué características adquieren los procesos de construcción metodológica de los sistemas de prácticas de evaluación y qué posiciones docentes se reconocen entrecruzando la prevalencia de las relaciones con el saber que se crean.

La evaluación, ¿debe servir principalmente para certificar un saber o para profundizarlo? ¿Cómo podemos conciliar la necesidad de una acreditación formal con la meta de un aprendizaje genuino y significativo? ¿Qué consecuencias tiene para los estudiantes y la calidad educativa cuando la acreditación se impone sobre el aprendizaje? ¿Es posible que la evaluación fomente el aprendizaje?

Claramente el aprendizaje es un proceso de construcción donde

estudiantes y docentes se encuentran y a veces se desencuentran, buscando las mejores herramientas para que acontezca. Por ello el contexto, los recursos, los tiempos y la valoración de las experiencias tienen un alto impacto en el aprendizaje, y ahí toma su lugar la evaluación de dichos aprendizajes. Convirtamos ahora dichos ejes en preguntas: ¿En qué contexto realizamos habitualmente las evaluaciones? ¿Con qué recursos contamos para dar cuenta de los aprendizajes? ¿Qué tiempos prevemos para evaluar? ¿Siempre evaluamos en los tiempos de cierre? ¿Generamos diversas opciones para valorar las experiencias de aprendizaje?

El debate actual sobre la acreditación y la tensión que genera a la hora de evaluar en el ámbito universitario ha recobrado mucha importancia. Dicha importancia fue adquirida como resultado de una “patología”: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. El docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones (Litwin, 1998).

## **Aproximándonos a un cierre que abre preguntas**

Insistimos en la necesidad de no disociar el análisis profundo de la evaluación como inherente a la enseñanza, tal como sostienen reiterados autores (Camilloni et al. 1998; Camilloni, 2016; C. Palou de Maté et al., 2001; Santos Guerra, 1993). En tal sentido, comprender que “es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preserven otras” (Celman, 1998, p. 3). ¿Qué se debe preservar como aspectos relevantes en la evaluación? ¿Es posible acaso repensar el rol de los

criterios, las herramientas, los componentes didácticos (espacial, cultural y socialmente)?

Por tanto, la evaluación comprometida en las prácticas de enseñanza docente debe ser pensadas en diversos planos, ya que es en la vida cotidiana (Palou de Maté, 1998) que las personas realizan prácticas evaluativas con mucha frecuencia, utilizando criterios que se originan en el sentido común. En efecto, desde temprana edad, a través de la experiencia vivida, se aprende a valorar, a diferenciar, a comparar, a distinguir lo que gusta de lo que no, o de lo que resulta relativamente indiferente.

En ese sentido, las prácticas evaluativas estarían ancladas culturalmente e implicaría para el docente tomar decisiones en torno al lugar de poder que posee en la clase, como también, comparando, apreciando, estimando procesos, acciones, de otro/as que son y deben ser mirados también, desde la lógica y formato institucional. El formato del que hablamos es el que establece una estructura, en términos de plazos y modos, de evaluar, explicitados a veces en formatos y/o normas académicas, que juega a la vez, de marco regulatorio y a una práctica profesional sistematizada, organizada e instrumentada en este aspecto. ¿Qué relación establece habitualmente el conjunto de docentes en sus prácticas de enseñanza con las normativas que se elaboran respecto de evaluación? ¿Qué se toma habitualmente de ellas? ¿Qué criterios les permite elaborar cómo docentes, cómo equipos de trabajo, cómo institución escolar? ¿Se advierte que en su institución la evaluación es formativa o intenta ser más una herramienta de control?

En tal sentido, evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente sobre los individuos involucrados (Palou de Maté, 2009). Es por ello que la evaluación como práctica requiere de un proceso reflexivo (Perrenoud, 2004) que supere el mero método tecnicista y asuma una posición de análisis crítico en torno a las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen.

## Referencias

- Araujo, S. (2015). Evaluación universitaria: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Políticas Universitarias*, 2, 26-31. <https://iec.conadu.org.ar/wp-content/uploads/2024/08/2015-PU2-26-31.pdf>
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 3-10. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753>
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós Ibérica.
- Camilloni, A. R. W. de (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133-150). Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de (2016). La validez de la enseñanza y la educación: ¿todo a todos? En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 23-41). Paidós.
- Celman, S. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* (pp. 35-66). Paidós.
- Lipsman, M. (Comp.). (2023). *Las prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la pandemia por COVID-19 de 2020: III Jornadas de Relatos*

*de Experiencias: Tecnologías, Innovación y Enseñanza en la Universidad*. Área Pedagógica, Secretaría Académica, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 3-13). Paidós.

Palou de Maté, M. del C. (1998). La Evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Paidós.

Palou de Maté, M. del C., De Pasquale, R., & Pastor, L. (2001). *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas* (Colección Estudios Universitarios). Grupo Editor Multimedial.

Palou de Maté, M. del C. (2009). *Las prácticas evaluativas en la universidad: Un estudio de los exámenes orales* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. FILO:Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1364>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Santos, B. de Sousa (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores. [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria\\_cm\\_archivos/pdf\\_274.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_274.pdf)

Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo,

comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553>