

## Evaluación en primer año: la mirada de los estudiantes

*Freshmen evaluation: from the student's perspective*

**María Consuelo Huergo\***

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina

### **Resumen**

Este trabajo analiza las representaciones de los estudiantes de la cohorte 2015 acerca de la evaluación en las dos materias comunes del primer año de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Partimos de considerar la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y una parte sustancial de la reflexión docente al momento de planificar la enseñanza y pensar los modos de aproximación a los aprendizajes esperados. En este sentido, conocemos las prácticas evaluativas de las asignaturas objeto de este análisis, pero desconocemos si estas prácticas son percibidas por los estudiantes como una instancia de aprendizaje. Asimismo, comprendemos que los distintos estilos de evaluación, en el transcurso de un ciclo de formación, se constituyen como fundadores del oficio de estudiante y marcan el modo en que los mismos transitan los espacios de aprendizaje, disputando sus esfuerzos en la continua tensión entre aprobar y aprender.

**Palabras clave:** evaluación, aprendizajes, buena evaluación, universidad.

### **Abstract**

*This paper analyzes the representations of the 2015 freshmen about the evaluation process in the two common courses granted during the first year of all the courses of studies dictated at the Facultad de Ciencias Económicas y Sociales of the Universidad Nacional de Mar del Plata. We take as a starting point that evaluation is a learning opportunity and a substantial part of the teacher's reflection when planning teaching strategies and thinking about the ways of approaching the expected learning process. In this sense, we know about the evaluation practices of the courses under study, but we do not know whether said practices are perceived by the students as a learning opportunity or not. We also understand that the different evaluation modes, in the course of the introductory training, are the foundations of the student's profession and pave the way in which they go through the learning opportunities, dividing their efforts in the never-ending tension between passing and learning.*

**Keywords:** evaluation, learning, proper evaluation, university.

---

\* ✉ [consuelo.huergo@gmail.com](mailto:consuelo.huergo@gmail.com)

Recibido 23 octubre 2017 / Aceptado 17 febrero 2018

## 1. Introducción

Este trabajo busca compartir algunas tensiones que emergieron en el discurso de los estudiantes de primer año de nuestra facultad, al indagar en sus representaciones sobre la evaluación y las posibilidades que brinda en la consolidación de sus aprendizajes<sup>1</sup>.

Las prácticas educativas que dotan de sentido las representaciones de los estudiantes requieren especial atención por su incidencia en la evaluación. Sobre todo, considerando que ingresar a una carrera universitaria representa mucho más que el hecho de incorporarse a una institución de educación superior; implica definiciones regidas por la adhesión voluntaria y por el tránsito autónomo. Por ello, repasaremos brevemente algunas definiciones necesarias sobre evaluación, comentaremos los aspectos metodológicos más salientes para, finalmente, detenernos en las tensiones significativas para repensar el rol docente.

## 2. Un punto de partida

Algunas definiciones de evaluación que proponen, desde el ámbito de la pedagogía y la didáctica, Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y Juan Manuel Álvarez Méndez permiten abrir este apartado que brinda encuadre a las afirmaciones que siguen a lo largo del trabajo. Camilloni (2004) sostiene que;

Toda acción de evaluación se asienta sobre tres bases: primeramente, alguna información que se ha recogido en relación con un atributo, un rasgo (...) en segundo lugar, alguna forma de medir que consideremos apropiada para interpretar mejor esa información y (...) algún tipo de juicio de valor que construimos acerca de la información que hemos recogido. (...) Se trata de obtener información que, en última instancia, resulte de utilidad para tomar decisiones respecto de que es lo que se ha de enseñar, cuanta ejercitación necesitan los alumnos, y cuando los aprendizajes presentan algún problema en particular, como definirlos, y en lo posible, explicarlos (pp. 8-10).

Al hacer esta propuesta se refiere a un tipo de información que ha sido preestablecida por el docente para conocer en profundidad la forma en que el proceso que diseñó posibilita aprendizajes en los sujetos y para reformularlos si fuera necesario.

Celman, por su parte, postula que conseguir información sobre la marcha de las cosas es solo una parte de la evaluación donde lo interesante es qué reflexiones suceden a partir de ella. Es por ello que centra su atención en la práctica docente ya que si el docente,

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del trabajo final de graduación de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que puede ser descargado del portal Núlan (<http://nulan.mdp.edu.ar/>).

...logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso (Celman, 1998, p. 19).

Desde esta mirada, la autora sostiene que la calificación es un elemento más del proceso evaluativo que, junto a los valores y las concepciones educativas, nos permite formular un juicio de valor.

Álvarez Méndez (2001) propone romper la equivalencia de términos entre evaluar, medir, calificar y corregir, aunque comprenda que están implicados en el proceso de evaluar con una funcionalidad instrumental y destaca que “De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé es necesaria la presencia de sujetos” (pp. 11-12).

Finalmente, Litwin (1998) propone pensar la evaluación desde una perspectiva didáctica en la que se relacionan e implican el enseñar y aprender, así como “...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. 13). Para poder construir ese juicio considera fundamental la definición y exposición de criterios, cuya construcción y posterior análisis del progreso de los estudiantes, se constituyen en las formas habituales de calificar. El riesgo es “...que muchas veces utilizamos una u otra forma para justificar la nota que hemos construido previamente al examen del alumno” (p. 15).

Desde esta perspectiva, la evaluación no se constituye como una instancia determinante de la clausura del proceso de aprendizaje, sino que permite que lo que sucede en y a partir de ella también sea parte también del aprender. Esto implica concebir el error como parte de dicho proceso y trabajar a partir de él para la construcción de los aprendizajes

...el error adquiere un nuevo *status*: el de indicador y analizador de los procesos intelectuales puestos en juego, que no se tienen en cuenta cuando corregimos con el rotulador rojo. En lugar de una fijación, algo neurótica, en el distanciamiento de la norma, se trata de profundizar en la lógica del error y de sacarle partido para mejorar los aprendizajes (Astolfi, 1999, p. 15).

Sin embargo, en el ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el examen es considerado el dispositivo por excelencia para la evaluación; producto, en parte, de una cultura universitaria en la que es preciso establecer garantías al cumplimiento de los derechos de los estudiantes<sup>2</sup>. Por lo tanto, la evaluación queda atrapada entre las normas internas y las condiciones de dedicación docente y cantidad de estudiantes de cada cátedra. No obstante, debe

---

<sup>2</sup> Tal como se expresa en la OCA 1560/11 de Régimen Académico de la Unidad Académica respectiva, cuyos aspectos principales se detallan en el Anexo 4.

ser revisado a la luz de las condiciones actuales de ejercicio profesional docente y del desafío de innovación al que nos compromete la Reforma Universitaria y los nuevos cambios políticos, económicos, sociales y culturales en los que están insertos los jóvenes y adultos que conforman la comunidad universitaria o potencialmente universitaria. En este sentido, ha de considerarse una puerta al debate profundo sobre las estrategias de enseñanza, para discutir la equivalencia entre evaluación y examen.

Considero necesario repensar los dispositivos de cara a construir nuevos sentidos para el examen y su calificación. Razón por la que se vuelve preciso inscribirlas en la propuesta de la Buena Enseñanza que Bain (2012) define como aquella en la que los estudiantes consiguen aprendizajes profundos. En estos aprendizajes los estudiantes "...están interesados en (...) comprender, en las formas de aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos" (p. 66).

Es parte del rol docente promover espacios donde los estudiantes puedan trabajar las dificultades que surgen en el *ensayo-error* y proponer estrategias que partan de los intereses de los estudiantes como factor de atracción hacia los problemas de la disciplina. Si les ofrecemos espacios para trabajar el error, antes de que se evalúen institucionalmente sus esfuerzos, "...entonces es probable que aprendan profundamente" (Bain, 2012, p. 70).

### 3. La experiencia como docente

Durante el año 2015, me desempeñé como docente a cargo de una comisión de trabajos prácticos en dos materias del área de Administración, correlativas entre sí y comunes a todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Siguiendo la propuesta de Celman (1998), comencé a preguntarme sobre la evaluación a partir del dispositivo principal que la cátedra emplea: durante todo el ciclo de cursada me propuse ofrecer espacios flexibles dentro y fuera del aula para promover el aprendizaje y, sobre todo, para trabajar el error como parte del mismo. Intentando correrme de la percepción del error como un fallo en el aprendizaje (Astolfi, 1999) para pensarlo como un indicador de él: naturalizar el error en el aula y quitarle la carga negativa que trae asociada habitualmente. Esperaba que esto posibilitara reducir las frustraciones ante el fracaso (asociado al error) y permitiera que los estudiantes alcancen mejores aprendizajes, tanto sobre los conocimientos propios de la asignatura como sobre ser estudiante universitario. Si la evaluación da cuenta de aprendizajes, serían esperables mejores resultados de aprobación, sin embargo, los resultados no sostuvieron dicha afirmación.

La ideología detrás de este proceso no sólo manifiesta el paradigma donde uno se posiciona, sino que expresa quiénes llevan adelante la evaluación, quiénes son los destinatarios de la información que ella provee y el sentido por el que se lleva adelante. Por lo que comencé a preguntarme ¿cuál es el posicionamiento pedagógico y didáctico implicado en las evaluaciones de estas cátedras? Pude realizar una primera reflexión en la que reconocí que se estaba partiendo de una definición pensada desde y para el docente unilateralmente. El

estudiante restringe su participación a la de ser un sujeto que consume de los docentes su conocimiento en las clases y da cuenta de ello, a través de los exámenes donde, nuevamente, es el docente quien define si alcanzó o no con las expectativas de logro que él mismo estableció con anterioridad.

Todas las previsiones que el estudiante logre hacer, acerca de las preferencias bibliográficas y temáticas de sus profesores, así como su habilidad para sacar notas mientras éstos exponen (...) contribuirán sustancialmente a edificar su oficio de alumno, aunque esto no implique procesos de aprendizaje genuinos. De manera que cada asignatura se convierte en un objeto más de consumo: se acopian los materiales, se repiten y se olvidan una vez aprobado el examen (Patiño, 2007, p. 119).

Consume en tanto solo asiste a las clases y no participa constructivamente de ella ya que la propuesta pedagógica, sin pretenderlo, proponía una evaluación que posibilitaba la función meramente informativa de la evaluación como lo mencionara Camilloni (2004) al indicar que la misma permita conocer los avances que ha hecho el estudiante en relación con la propuesta del docente.

Aunque soy consciente de que el aprendizaje no sólo depende del esfuerzo docente, ya que no puede enseñarse a quien no tiene deseos de aprender (Meirieu, 2007), comencé a preguntarme si todo el trabajo implicado en el aula tenía conexión con los mecanismos formales que estas cátedras emplean para la evaluación de los estudiantes; si era posible otra idea de evaluación dado el lugar y el momento en el plan de estudios de dichas materias, la formación pedagógica de los equipos de cátedra, la numerosa composición de la matrícula y su heterogeneidad, dadas las dedicaciones docentes actuales. En la cátedra donde me desempeñé todo el plantel cuenta con dedicaciones simples (10 horas semanales) y, en muchos casos, es la única actividad de enseñanza en el marco universitario. Si bien no considero que sea determinante, la diversidad de temas que debe conjugar el docente en su actividad profesional conspira contra su imaginación y creatividad a la hora de ejercer su rol de enseñante. Más aun cuando el mismo docente se desempeña con dedicaciones simples en múltiples cátedras con poblaciones y complejidades diversas.

A partir de mi experiencia, pude confirmar algunas suposiciones que vivenciaba cuando aún era estudiante. Me di cuenta de que, *independientemente de todo el esfuerzo que se empleara en el aula (tanto mis docentes y estudiantes, como yo en dichos roles), las cátedras practican la evaluación como sinónimo de examen y entienden los resultados en las calificaciones como reflejos del aprendizaje*. Esta primera aproximación se sitúa en las antípodas de lo que retoma Litwin de la obra de Jackson,

Tal como sostiene Jackson, la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas. Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes (Litwin, 2008, p. 27).

En la Buena Enseñanza la responsabilidad es compartida, aunque su propósito sea desafiante al esperar "...que nuestros estudiantes se comprometan con lo que podría ser un acto antinatural. Mientras que su tendencia natural es comprender lo nuevo en términos de lo antiguo, les pedimos que construyan modelos de realidad completamente nuevos o que cuestionen lo viejos." (Bain, 2012, p. 68). De igual forma lo señala Souto (2009), al proponer que "Buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos".

Una de las preocupaciones principales de la formación de los docentes se centra en la necesidad de revisar sus prácticas para promover mejores y más profundos aprendizajes. La Buena Enseñanza, no como concepto cerrado sino como uno en permanente construcción, posibilita que los docentes asumamos un posicionamiento ético respecto de nuestros desafíos dentro y fuera del aula. Tal como recuperaba Litwin *ut supra*, se trata no de una definición, sino de una provocación para despertar en los estudiantes (y en los propios docentes) el pensamiento apasionado que ella misma describe:

El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado -que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes (Litwin, 2008, p. 29).

Sin embargo, para encuadrar la propuesta docente en este marco, no sólo se trata de pensar la programación de las clases o la secuencia didáctica, sino también de incluir a la evaluación. Entendida como aquel proceso que permite, tanto a docentes como a estudiantes, conocer en qué medida se han apropiado de los saberes, poner a prueba las propuestas de aprendizaje y aprender sobre sí mismos. Implicar a los estudiantes en las propuestas de evaluación significa pensar que en ellas no se valora de forma exclusiva lo que se sabe, sino que el conocimiento está intrínsecamente relacionado con la experiencia del estudiante.

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. (...) en tanto recupera tranquilidad es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes: por tanto, se imbrica en la buena enseñanza (Litwin, 2008, p. 173).

La noción de Buena Evaluación no ha sido estudiada en sí misma, sino, como se desprende de lo anterior, en el sentido epistemológico que propone Fenstermacher (1989) respecto de la Buena Enseñanza. El autor propone, que "si las condiciones de evaluación se introducen como elaboraciones sobre el concepto genérico, entonces sucederá que la buena enseñanza requerirá que el profesor se

adapte a la disposición de los alumnos para aprender, y que aliente su interés por el material” (p. 7). Por lo tanto, indagué sobre la noción de Evaluación y Buena Evaluación para conocer si es posible construir un concepto que las integre y vincule.

#### 4. Aspectos metodológicos

La investigación se realizó a partir del trabajo de campo dado que la posibilidad de estar en contacto directo con los estudiantes facilitó el acopio de testimonios que permiten confrontar la teoría con sus narrativas que fue el enfoque elegido para esta investigación.

Se trabajó de forma cualitativa en dos etapas. En un primer momento, se realizó una breve encuesta semiestructurada con la mayoría de las preguntas cerradas y algunos ítems abiertos que funcionaron como puertas de entrada para conocer las percepciones generales sobre el tema en estudio y, a la vez, nos permitió, luego, seleccionar algunos casos de estudio para trabajar en profundidad. La misma se desarrolló al término del recuperatorio del segundo parcial de la materia Principios de Administración en la que la mayoría de los estudiantes ponían en juego sus posibilidades de aprobar la misma (sea por promoción, habilitante o final). Se suministró de forma voluntaria al finalizar el examen (cuando los estudiantes lo entregaban) pudiendo concertar 226 encuestas, un 85% del total de participantes de la instancia. Las encuestas analizadas, si bien nos permitieron efectuar algunas consideraciones aproximadas sobre las representaciones estudiantiles, no permitieron conocer cuál es el discurso que estos jóvenes tienen al respecto. Entonces, se abrió un segundo momento en el que convoqué a un conjunto de estudiantes para participar voluntariamente de una entrevista que me permitiera indagarlas por las potencialidades que posee como dispositivo de análisis. Los estudiantes entrevistados cumplían alguno de los siguientes criterios:

- Haber cursado las asignaturas comunes al primer año de las carreras de Ciencias Económicas durante el año 2015.
- Haber cursado alguna de las dos asignaturas comunes (Introducción a la Economía y Principios de la Administración).
- Haber manifestado en sus respuestas a las preguntas abiertas algún elemento de interés potencial para el análisis.
- Haber completado voluntariamente el campo “*mail*” para la entrevista en profundidad.

El guión propuesto contuvo cuestiones que permitían indagar en dos aspectos identificados en continuo vínculo: la noción de evaluación y el aprendizaje. Se incluyeron, asimismo, disparadores vinculados al examen porque, por un lado, fue el dispositivo protagónico de evaluación identificado por los consultados y, por otro, por su significado en el proceso de aprendizaje. Si bien estas tres categorías no funcionan desarticuladamente, elaboré algunos

disparadores que permitieran indagar con mayor profundidad cada uno de ellos. Al cierre de las entrevistas, se les mostró una imagen que proponía una escena de evaluación de un docente a su clase asociada a la idea de justicia. Sobre ella se le pidió a los estudiantes que nos comenten su opinión, sus reflexiones, al verla.

Las entrevistas fueron analizadas en acuerdo a lo propuesto por Goodson (2001). Se llevaron adelante en un clima de mucha cordialidad, en diferentes espacios físicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en horarios y días convenidos con los estudiantes.

## **5. Tensiones emergentes**

Durante mi recorrido por el análisis de las narrativas de los estudiantes, se hicieron presentes algunas tensiones que fueron delimitando las ideas de los estudiantes y condicionando sus expresiones en relación con la evaluación. Estos aspectos, que no fueron considerados en la propuesta de conversación *a priori*, pero que formaban parte de mi imaginario como investigadora, emergieron en sus discursos y despertaron nuevas inquietudes sobre la evaluación. Surgieron tres aspectos en tensión: su vínculo con el docente, la relación entre evaluación y aprendizaje y la posición desde la que enuncian sus reflexiones.

### **5.1. Los vínculos como condicionantes del Oficio de Estudiante**

La primera de las cuestiones que apareció con gran incidencia en sus narrativas, situaba tanto al docente como a sus pares estudiantes en un lugar protagónico en relación a su propia identidad como universitarios. Los estudiantes hablaron sobre sus docentes, sobre cómo los ven en el aula, cómo se relacionan con ellos en su rol, sobre qué esperan de ellos en relación al aprendizaje. No solo en correspondencia con la evaluación, sino también vinculado a la vocación docente y al tipo de relación pedagógica que construyen con sus estudiantes.

### **5.2. ¿Cómo caracterizan al docente con relación a la evaluación?**

Los estudiantes hablan sobre sus docentes para describirlos. En sus representaciones no solo comparten reflexiones sobre cómo los ven, sino también sobre cómo impactan en ellos. Sin embargo, la vinculación con la evaluación es siempre por fuerza de interpretación del oyente. Discurren sus comentarios en torno a quienes les dejan huellas positivas, negativas, etc. Por ejemplo, la Estudiante 2 comenta “me impacta mucho en el aprendizaje, ver a una persona apasionada” para destacar una actitud personal del docente comprometido con lo que se enseña. En sentido contrario, también distribuye las responsabilidades sobre el aprendizaje cuando propone respecto de desaprobación “tampoco es la decepción de uno solo, del alumno solo”. Exigen en sus expresiones un docente que se implique en la enseñanza “sentarme con un profesor y ponerme a debatir y que te analice en base a eso y no tanto en que sea un número, unas palabras”. Detrás de sus palabras, interpreto un conjunto de significaciones que aluden a sentirse sujetos que aprenden a partir del intercambio con docentes dispuestos a

entenderlos como tales. En estos lugares es donde entra la evaluación a tensionar los roles estereotipados de docente y estudiante.

Por otro lado, se reconoce una fuerte legitimación a la autoridad docente que se desprende de lo comentado por la Estudiante 3 durante toda la entrevista. Deposita en él acciones que esperan tales como retribución, comprensión y reconocimiento al momento de evaluarla. Deposita, la esperanza de la redención (y aprobación) y confía en su juicio y consejo. Lucha en clase por ganarse su estima, por establecer un vínculo que la vuelva visible, que la identifique y que pueda a partir de reconocerla como estudiante valorar su esfuerzo y dedicación e ir encontrando vistos buenos sobre sus estrategias de estudio y avance sobre los contenidos. Sin embargo, realiza juicios no ingenuos sobre los docentes con quienes no puede cruzar esa barrera, responsabilizándolos de la falta de claridad y hasta desconocimiento de los contenidos, cuestionando su vocación desde un lugar de falaz comprensión “por ahí estas hace más de 20 o 25 años y no tenés ganas (...) dejá a otros que tienen motivación” remata.

La Estudiante 1 se expresa con enojo sobre sus docentes. Desliza que ocultan los criterios más significativos sobre la corrección, sobre el contenido, sobre las consignas. Le transfiere la culpa sobre los resultados al docente que no comprende la forma en que ella razona o se expresa. La evaluación (como sinónimo de examen) es para decir lo que él quiere escuchar, responder a su capricho “está bien dicho, están bien las cosas... pero si no te gustan a vos...” expresa en relación con el docente. Describen una forma de ser docente que se muestra desinteresado por el aprendizaje del estudiante, concentrado en dar cuenta de sus acciones para enseñar y mantener su lugar de poder mediante la autoridad formal que le permite juzgar los esfuerzos del estudiante. En relación con la situación de evaluación, algunas otras referencias negativas asociadas al gran desconcierto sobre lo que se encuentra siendo evaluado “siempre sentí que me preguntaban y... ¿Cuándo hablamos de esto? Y cuando era el parcial nada que ver”. O por su parte, la Estudiante 2, encuentra determinante en su modo de responder y el esfuerzo a realizar, la actitud del docente en la situación de evaluación: “Un final oral. Fui, empecé a hablar y como que medio me sobaron, -no puede ser, vos habías elegido...- un montón de giladas, ¿viste? (...) ni siquiera me miraban a los ojos, les hablaba y no me miraban”, “cuando me empezaron a tratar así, empecé a responder vagamente, no me enroscaba en memorizar lo aprendido, no me esforcé”.

En algunos casos, los estudiantes se mostraron comprensivos de la institucionalidad en la que desarrolla su tarea el docente que, como ellos, es una persona y, por lo tanto, dudan sobre generalizar. Sin embargo, aun en esta postura existe un nivel de cuestionamiento a algunas prácticas que proponen estrategias o exigen dar cuenta de contenidos más que de aprendizajes “me ha pasado que los mismos profesores me digan que te tenés que aprender de memoria algo...” explica la Estudiante 5.

Estos jóvenes esperan del docente una función orientadora del aprendizaje y no solo de enseñanza de los contenidos. El juego de expectativas

que propone Litwin<sup>3</sup> (2008) nos permite comprender que los estudiantes no solo desean consumir saberes del docente, sino que es un molde de su oficio de estudiante. Con sus prácticas cotidianas, los formamos en un modo de ser, saber y conocer en la universidad que no resulta eventual, sino que se acumula con el tiempo moldeando la identidad del estudiante en el sentido de las hegemonías.

Por otro lado, los entrevistados se mostraron movilizados ¿Cómo me veo en el espejo de mis resultados? ¿Cómo me ven los demás? Emergió un juego asociado a rituales preparativos para rendir, la creación de expectativas y su enfrentamiento con los resultados.

Entendiendo que:

En un marco ético y político, las consecuencias morales del acto de evaluar se convierten en la mayor de las preocupaciones. Al reconocer nuestras historias personales, seguramente recordamos el impacto de alguna buena o mala evaluación que nos marcó en el despertar de la vocación, en el reconocimiento de la importancia de alguna propuesta, en la autoestima, en alguna decisión importante de la vida. Esas marcas indelebles nos remiten a las consecuencias de evaluar. Y así como entendemos que es riesgoso contemplar una sola dimensión de análisis porque supone evaluar los aprendizajes desde una sola dimensión (...) paradójicamente tendremos que reconocer que una sola dimensión -la moral- puede llegar a expresar todos los riesgos de la tarea de evaluar (Litwin, 2008, p. 167).

Recuperando lo propuesto por Goodson (2001), respecto del papel de las experiencias vividas en la configuración de las propias prácticas y perspectivas, se les propuso que comenten una evaluación que los haya marcado. Los estudiantes refirieron de forma mayoritaria a experiencias que resultaron frustrantes, aunque en dos casos, hubo referencias positivas asociadas, por un lado, a un resultado positivo (aprobar) y, por el otro, a una experiencia de integración de contenidos con fuerte impacto personal.

¡Al fin aprobé un parcial de administración! El hecho de decir -bueno, acá está la diferencia con el cuatrimestre pasado que te entregaba la hoja en blanco, no porque quiera sino porque no sabía que escribirte. Estudiante 1.

en el secundario, un proyecto que hice formando una organización. Fueron pequeños proyectos chiquititos que desembocaron en uno grande, me definió la carrera tanto como que me gustara el último año. Estudiante 3.

O como es el caso de la Estudiante 5, que, producto de la tensión asociada a ser evaluada vio perjudicada su salud: “tercer grado de la primaria, estaba muy muy nerviosa por una prueba de matemática. Me puse tan nerviosa que desarrollé una alergia nerviosa, y me broté toda, fue terrible”.

El resto de las expresiones evidenciaron gran impacto en la pérdida de motivación y se encontraban casi todas relacionadas con una situación de examen en la que no alcanzaron la aprobación:

---

<sup>3</sup> “Los estudiantes sostienen que esperan que en las evaluaciones se cumpla con lo que se prometió y que le profesor valore el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos, en el mejor de los sentidos” (Litwin, 2008, p. 175).

un final de contabilidad, fui con buena predisposición, pero el ambiente me afectó de tal manera, que creo que, si no me ponía esa barrera, iba a terminar llorando también y no querida demostrar eso. Estudiante 2.

en el último tiempo me marco bastante desaprobación, porque en el colegio no desaprobaba y acá de repente desaprobó tres de cuatro, fue como... -me interno a estudiar. Estudiante 4.

No alcanzar la aprobación, abre un abanico de sensaciones que permiten caracterizar la dimensión moral de la evaluación a partir de qué sienten frente a desaprobación:

decepción. Estudiante 2.

desaprobación es frustración, enojo, las horas que perdí!, no está bueno. Estudiante 1.

El desaprobación es un karma, me hace muy mal. Me *shockeó*, fue fuerte (...) uno dice -me fue re bien- y de repente te encontraste con un cuatro y decís -pero me había ido re bien... no puede ser-. (...) como te tendés a ilusionar. Estudiante 4.

desaprobación es un momento muy triste. Depende de cómo hayas desaprobado, si uno estudia y desaprobó es bastante desalentador porque quizá realmente sabías y no llegaste a... Estudiante 5.

Desaprobación duele. No es lindo, la verdad. Es complicado, no es lindo (...) "saber que no pudiste, aunque te hayas esforzado no se pudo, desaprobación intentándolo, esforzándote". Estudiante 3.

No es casual que todos los entrevistados generen reflexiones negativas sobre desaprobación. Los estudiantes esperan resultados, imaginan escenarios, previo a rendir. Como un mantra que es entonado repetidas veces en busca de calma o elevación, los jóvenes emplean cábalas o llevan adelante acciones que se repiten una y otra vez ante la inminente escena de la evaluación. Litwin al respecto propuso,

La validez que otorgan los registros y la documentación de las respuestas de los estudiantes, en tanto nos queda el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en un momento dado, ha promovido su utilización en el sistema educativo. Se añaden la mayoría de las veces una suerte de ritualidades que son la expresión de la seriedad de la práctica: no se pueden hacer preguntas durante el examen, no se puede consultar al docente, no se puede consultar el texto, hablar con los compañeros, detenerse a estudiar nuevamente o posponer la situación de examen. Además, todos los estudiantes, con independencia del ritmo habitual de resolución de temas y problemas que tengan, deben utilizar el mismo tiempo. Se suele sostener que estas disposiciones son el reaseguro de la

valides del examen, en tanto todos los estudiantes cuentan con la misma regulación (Litwin, 2008, pp. 182-183).

La noción de justicia, se reafirma subjetiva en tanto cada estudiante reflexiona sobre la homogeneidad anónima con que son tratados en la situación de examen. Algunos reaccionan críticamente exigiendo ser reconocidos como sujetos en tanto otros, se someten al ritual de forma pasiva.

Al hacerlo, los jóvenes de forma unánime mencionaron que la situación era injusta, aunque al definir la justicia, los argumentos fueron diversos. Un conjunto de ellos, propusieron que la consigna era injusta, al pedirles a todos los integrantes del grupo lo mismo ante la evidente diferencia entre ellos. Un segundo conjunto de reflexiones, destacó que y, aun así, proponer el mismo resultado esperado para ellos. Mientras algunos cuestionaron la situación de evaluación, otros discutieron los resultados esperados. La noción de justicia, eminentemente subjetiva, aparece en relación con los resultados en su discurso, más allá de lo que muestra la imagen. Reconocen la injusticia cuando el resultado obtenido dista de lo esperado y no se ha contemplado la heterogeneidad tanto del estudiante como de sus posibles respuestas, y se espera una réplica uniforme por parte del conjunto.

En definitiva, la condición de estudiante los sitúa en una acción de tiempo indeterminado, estudiar y aprender a estudiar. Esto, es parte del camino de aprender a ser estudiante. En cada experiencia evaluativa que los jóvenes narraron con alegría o desazón, hay una huella que sin dudar lo impacta en su autoestima y su seguridad y en su convicción sobre el camino elegido.

La dimensión moral de la evaluación posiciona a los docentes en un rol de gran responsabilidad para proponer situaciones que dejen huellas positivas en los recorridos de los estudiantes y contribuyan al propio conocimiento al tiempo que alimenten la pasión por aprender.

...Las situaciones de evaluación deberían ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones. Y como cualquier otra situación en la que las personas se encuentran vinculadas, debería ser un lugar de confianza, de ayuda y de estima, en el que los acuerdos solo pueden modificarse con el consenso de todos los sujetos involucrados" (Litwin, 2008, pp. 182-183).

### 5.3. Evaluación ¿y aprendizaje?

Hay una "situación de aprendizaje" cuando nos apoyamos en una capacidad para permitir la adquisición de una competencia, o en una competencia para permitir la adquisición de una capacidad<sup>4</sup>. Podemos entonces llamar "estrategia" a la actividad originaria que despliega el sujeto para realizar esta adquisición (Meirieu, 2002, p. 147).

---

<sup>4</sup> El autor define competencias a aquellos saberes, conocimientos y representaciones; y por su parte define capacidades al saber hacer. Manifiesta que ambas no pueden darse por separado.

Quiroga (1985), por su parte, describe los procesos de aprendizaje como un continuo de experiencias históricas y sociales que se organizan en una “matriz de encuentro con lo real” (p. 34) en la que se producen dos tipos de aprendizajes: explícitos e implícitos. Cuando los entrevistados refieren a aprobar una evaluación sin aprender, refieren justamente a los aprendizajes explícitos, aquellos asociados a un contenido o competencia. Pero omiten aquellos aprendizajes que suceden, aun sin proceso reflexivo, producto de interpretar la realidad. La huella que deja en el sujeto la experiencia en la que se intenta llevar adelante un aprendizaje explícito es, en sí misma, fundante de otros aprendizajes. La dialéctica a la que hace mención Meirieu al proponer el continuo diálogo entre inducción y deducción es también muestra de la necesidad de proponer puentes dialógicos entre distintos tipos de aprendizajes o las operaciones mentales que las dan soporte. Los estudiantes no parecen producir reflexiones sobre los aprendizajes implícitos y, por consiguiente, aún parecieran estar desarrollando la capacidad metacognitiva de autoevaluarse.

En su discurso, evaluación y aprendizajes representan dos procesos separados y aislados entre sí en lugar de interdependientes y conectados. Incluso en algunas de sus expresiones se permite leer entre líneas ¿es necesario el examen, como dispositivo pedagógico, para constatar la realización de aprendizajes? La Estudiante 5 dice “(las evaluaciones) deberían enfocarse en lo que el alumno aprende, de ahí si aprueba o no aprueba”.

Esta separación tensiona su proceso formativo, como profesionales y como ciudadanos, en tanto escinde en fragmentos, elementos que son mutuamente constitutivos tal como lo propone Quiroga. Aprender a aprender es parte indisoluble de la constitución del sujeto de conocimiento.

Los jóvenes reclaman protagonismo y al hacerlo nos permiten comprender cómo conocen, cómo aprenden, “cuando un sujeto reclama en el aprendizaje lugar para su palabra, su experiencia, su saber, está revelando un aspecto de su modelo interno, el que adjudica al sujeto una función activa, protagónica” (Quiroga, 1985, p. 36). La tensión se devela y es el docente quien debe tomar el mayor provecho de ello proponiendo nuevas formas que permitan acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, ¿es posible en el marco institucional descrito con anterioridad<sup>5</sup>, proponer evaluaciones que trasciendan el mandato normativo? Pareciera que la práctica institucional de la evaluación no permite comprenderla como un proceso de aprendizaje.

#### **5.4. Discursos extrañados**

Un último elemento se hace presente en sus expresiones, en su forma de responder las preguntas, en sus propias interpretaciones sobre la evaluación y sobre el aprendizaje. Dejan entrever que ambas son eventos que suceden fuera de sí mismos, no se implican en el discurso sobre el aprendizaje, sobre el conocimiento.

---

<sup>5</sup> En relación con el marco normativo el mismo se ha descrito en capítulos anteriores y en los anexos en cuanto a su rol prescriptivo de los mecanismos de evaluación legalmente establecidos para las cátedras de la facultad.

Hablan en tercera persona, se desvinculan de las acciones que relatan. Pareciera que buscan objetivar sus expresiones, generalizándolas como una verdad que sucede en el mundo, no a ellos. Esta característica que los deja afuera de los procesos de aprendizaje, de enseñanza, que los sitúa frente a la evaluación y no en ella, pareciera referir a un proceso formativo enmarcado en la racionalidad técnica, positivista.

Schön (1992) propone pensar que la práctica profesional requiere de la reflexión sobre el saber en acción y no solo del saber hacer asociado a la racionalidad técnica. Dado que esta no es suficiente para abordar la realidad, sino que la propia definición del problema real necesita de una actividad reflexiva que lo re defina.

En este sentido, los jóvenes parecen extranjeros en su propio discurso sobre la evaluación, sobre el aprendizaje y sobre su formación como profesionales. No involucrarse representa situar al profesional como una herramienta para la resolución de problemas, portador de un saber técnico que puede ser evocado y aplicado a la realidad. Esta idea subyace en las expresiones de los estudiantes sobre la evaluación y se refuerza en la actitud de observadores sobre el aprendizaje y la tarea de aprender a aprender.

Los jóvenes parecieran ser consumidores de un proceso de enseñanza y de una concepción de la evaluación lejana de lo propuesto por Schön (1992). El *prácticum* reflexivo se propone como un elemento de singular importancia en la preparación de profesionales: se refiere a prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la actividad. En dicho ejercicio<sup>6</sup>, el diálogo entre estudiante y tutor constituirá un *prácticum* que será reflexivo en tanto que pretenda ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción.

Si bien estos estudiantes corresponden al primer año del ciclo superior, es interesante pensar de qué forma se enseña la práctica reflexiva en los diferentes niveles. Así cómo, de qué modo se producen procesos virtuosos en relación con la evaluación a partir de la propia reflexión, tanto en la búsqueda del aprendizaje significativo como en el desarrollo del oficio de estudiante reflexivo.

## 6. Nuevos interrogantes

Si en la evaluación se pone en juego tanto un juicio sobre el aprendizaje del estudiante, como la validez de la propuesta docente,

- ¿Es válido vincular la evaluación con la conveniencia de un instrumento para aprender, aun cuando el instrumento sea tributario

---

<sup>6</sup> El *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Hay zonas indeterminadas de la práctica, como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que escapan a los cánones de la racionalidad técnica que manda a hacer de acuerdo las reglas técnicas aprendidas separadas del contexto social donde se producen. El concepto, instalado por el autor, propone desarrollar prácticas reflexivas para el aprendizaje de hacer en acción que permitan que los jóvenes desarrollen la capacidad reflexiva. Son estas zonas las que los profesionales prácticos han empezado a entender como centrales en el desempeño profesional.

a una concepción distante de la primera?, o incluso ¿es posible que un dispositivo que promueve un oficio de estudiante pasivo sea posibilitador de aprendizajes? ¿Qué tipo de aprendizajes genera?

- ¿Un examen, siempre está lejos de la evaluación? Si un examen provoca procesos de integración, de jerarquización de temas en la etapa de estudio, de aplicabilidad de los conocimientos evaluados, ¿es legítimo cuestionar su validez para el aprendizaje por ser tributario de la acreditación?
- ¿En qué medida estos jóvenes perciben relaciones de confianza mutua en el vínculo con los docentes? ¿De qué forma se funda el vínculo entre docente y estudiante para ser tributario de la buena evaluación? ¿Es posible, en este contexto, pensar en evaluaciones que les permitan a los jóvenes correr sus propios límites y los desafíen?
- ¿Es posible pensar estrategias de evaluación, en este marco institucional, que permitan otros reflejos? ¿Es posible desatar procesos reflexivos en la evaluación? ¿Cómo se aborda el error en una evaluación de estas características?
- La coherencia entre lo que sucede en el aula de clases y lo que se propone como evaluación ¿puede entenderse, entonces, como un atajo para aprobar en lugar de una afirmación sobre la buena enseñanza?
- Si los estudiantes relacionan el aprendizaje profundo con el aprendizaje que sucede de verdad, ¿hay alguna evaluación que permita aprender de verdad? ¿Por qué una propuesta evaluativa preferiría promover aprendizajes de memoria a aprendizajes de verdad? Si lo hicieran ¿siempre es perjudicial para el *prácticum* reflexivo, este tipo de selección?

Aún con estos interrogantes se puede afirmar que la noción de evaluación no es sólo un constructo teórico, sino que intuitivamente los estudiantes pueden identificar y distinguir a los docentes que la encuadran en la buena enseñanza, que los implican en su enseñanza y posibilitan aprendizajes duraderos, de quienes no.

Los estudiantes nóveles y jóvenes que se encuentran en su primer tránsito por una institución de educación superior, necesitan propuestas de evaluación que favorezcan el desarrollo de estrategias que les permitan aprender a aprender, que los sitúen como sujetos que aprenden y que, adicionalmente, deben adaptarse a una institución de educación superior con las particularidades de lo universitario.

De igual modo, podemos destacar que esta investigación realiza aportes concretos sobre el estado de situación reflexiva de los estudiantes de nuestra casa de estudios, en torno al aprendizaje y la evaluación. La ausencia de reflexiones sobre cómo aprenden y sobre qué lugar tiene la evaluación en dicho proceso, debe constituirse en un llamado de atención hacia los docentes y nuestras propuestas didácticas para superar el *status* discursivo de la promoción de prácticas reflexivas y formular propuestas críticas.

Por otra parte, la noción de Buena Evaluación sobre la que se ha indagado en este trabajo requiere de un desarrollo teórico que profundice no solo en una dimensión epistemológica sino en su sentido práctico. Así como los estudiantes pueden intuitivamente distinguir un buen docente y vincularlo con la buena enseñanza ¿es posible realizar la misma inferencia sobre los docentes y la evaluación?

Este trabajo, ha pretendido ser un disparador para reflexionar sobre cómo afrontar las nuevas complejidades en torno a la evaluación educativa en el nivel superior universitario; tanto en el perfil de estudiantes ingresantes como en las aptitudes técnicas y humanas requeridas por la sociedad respecto de sus graduados.

Espero que algunas de las reflexiones de esta producción, permitan que, en la comunidad docente, podamos discutir críticamente sobre nuestro rol dentro y fuera del aula. Es de mi interés, que de dicha reflexión emanen propuestas que permitan re centrar al estudiante en la escena educativa y proponer un rol docente activo en la conformación de sujetos, con ciudadanía múltiples. Que la evaluación pueda convertirse en espacio de encuentro de trayectorias diversas, en los que el saber pueda actuar como enlace entre el docente y el estudiante, y que la inquietud por saber desate pasiones que nos y los inviten a interrogar la realidad desde el conocimiento. Que el encuentro posibilite el reconocimiento del otro como sujeto donde, sin desconocer los roles, nos animemos a desatar vínculos nuevos y viejos y a atar con más fuerza otros. En suma, que la evaluación se torne en un encuentro humano, honesto y de aprendizaje.

## Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. In R. Anijovich, *La evaluación significativa* (pp. 129-150). Buenos Aires: Paidós.
- Arias-Holguín, M. L. y Moya-Espinosa, P. I. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 6(1), 61-71.
- Astolfi, J. (1999). *El error, como un medio para enseñar*. Madrid: Diada.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, (4), 63-74.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 14(68), 8-10.
- Celman, S. (1993). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%201.pdf>
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de Conocimiento? In *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 16-31). Buenos Aires: Paidós.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza II, Métodos de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre enseñanza. In M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I* (pp. 150-181) Barcelona: Paidós.
- Katzkowics, R. (2010). Diversidad y evaluación. In R. Anijovich, *La evaluación significativa* (pp. 103-128). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación, como campo de controversias y paradojas, o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educar provocar el deseo de aprender en los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, (373), 42-47.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409-419.
- Moscovici, S. F. (1988). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Patiño, M. (2007). La evaluación en la innovación curricular: percepciones y prácticas de los docentes entorno a la evaluación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 105-126.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Souto, M. (2009). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal* [Blog post]. Recuperado de <http://eliseo-filosofiapractica.blogspot.com.ar/2009/05/la-clase-escolar.html>