

## EVALUACIÓN UNIVERSITARIA DEL APRENDIZAJE EN EL ÁREA PSICOLÓGICA - UNA MIRADA CRÍTICA

Deisy Krzemien<sup>1</sup>; Lidia Pietrantuono<sup>1</sup>; Maria Marta Yedaide<sup>2</sup>

### RESUMEN

Mirar críticamente la evaluación en la Universidad compromete dimensiones pedagógicas sustantivas, especialmente en atención a las consecuencias ético-políticas. En este trabajo se analizan las propuestas de evaluación del aprendizaje en el contexto universitario según se expresan en los Planes de Trabajo Docente y se reflexiona sobre los supuestos pedagógicos allí comprometidos. Mediante un estudio descriptivo, transversal y cualitativo, se entrevistó a profesores a cargo de tres asignaturas del área psicológica de la carrera Terapia Ocupacional, y se analizaron los instrumentos docentes de planificación y evaluación utilizados. Los contenidos co-producidos en estas instancias sugieren que el examen constituye un instrumento privilegiado de evaluación que otorga la acreditación de los conocimientos adquiridos. Si bien el discurso y los planes priorizan una perspectiva constructivista y formativa – y se evidencia énfasis en el proceso e interés en las devoluciones y creciente autonomía de los estudiantes – los instrumentos de evaluación para la calificación continúan adheridos a una perspectiva tradicional cuantitativa enfocada en los resultados. Sin embargo, se usan en combinación con otras producciones estudiantiles que sí logran coherencia con perspectivas epistemológicas y teóricas vigentes, aunque sin intervenir en la acreditación definitiva de las asignaturas.

**Palabras clave:** evaluación; docencia universitaria; psicología

### Learning Evaluation in the psychological field at University - a critical overlook

#### ABSTRACT

Assessing university evaluation entails important pedagogic dimensions, especially regarding ethical and political matters. In this text evaluation proposals in a university context are analyzed through the document analysis of the syllabi and underlying pedagogical assumptions are questioned. By means of a descriptive, cross-sectional, and qualitative study, professors in charge of three courses in the Psychology Area of the Occupational Therapy Program were interviewed, and their instruments for planning and assessment analyzed. The contents resulting from these instances seem to indicate that the exam is a privileged instrument of evaluation to certify allegedly acquired knowledge. Although the discourse and plans prioritize a constructivist and formative perspective – and both process evaluation and student autonomy are fostered – the assessment instruments continue to adhere to a traditional quantitative perspective focused on results. However, other learning activities do provide opportunities for students to develop adequate metacognitive skills, though they are not considered for the final grade.

**Keywords:** assessment; university education; psychology

### Avaliação universitária da aprendizagem na área psicológica - um olhar crítico

#### RESUMO

Olhar criticamente a avaliação na Universidade compromete dimensões pedagógicas substantivas, especialmente em atenção às consequências ético-políticas. Neste estudo analisam-se as propostas de avaliação da aprendizagem no contexto universitário segundo se expressam nos Planos de Trabalho Docente e faz-se uma reflexão sobre os pressupostos pedagógicos ali comprometidos. Mediante um estudo descritivo, transversal e qualitativo, entrevistaram-se professores responsáveis por três disciplinas da área psicológica da carreira Terapia Ocupacional e analisaram-se os instrumentos docentes de planejamento e avaliação utilizados. Os conteúdos produzidos em parceria nestas instâncias sugerem que o exame constitui um instrumento privilegiado de avaliação que outorga a acreditação dos conhecimentos adquiridos. Entretanto, o discurso e os planos priorizam uma perspectiva construtivista e formativa – e evidencia-se ênfase no processo e interesse nas devoluções e crescente autonomia dos estudantes – os instrumentos de avaliação para a qualificação continuam aderidos a uma perspectiva tradicional quantitativa focada nos resultados. Entretanto, são usados em combinação com outras produções estudantis coerentes com perspectivas epistemológicas e teóricas vigentes, ainda que sem intervir na acreditação definitiva das disciplinas.

**Palavras-chave:** avaliação; docência universitária; ensino de psicologia

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET – Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social – Mar Del Plata – Buenos Aires – Argentina; deisykrzemien@gmail.com; pietrantuono.lidia1@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata – Facultad de Humanidades y la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño – Mar Del Plata – Buenos Aires – Argentina; myedaide@gmail.com



## INTRODUCCIÓN

La evaluación en la educación superior es un proceso complejo, polisémico y controversial que suele identificarse con la acreditación de saberes, aunque no debiera reducirse a ella. Esta acreditación suele corresponderse con la legitimación del conocimiento previsto en el currículo y responde a una demanda institucional; se lleva a cabo habitualmente mediante el examen, constituyendo éste, todavía, el recurso privilegiado por el docente (Celman, 2004; Álvarez Méndez, 2001). Cuando la acreditación se sobredimensiona conduce exclusivamente a una actitud verificadora de los conocimientos adquiridos. En este sentido se privilegia – tanto por parte de los docentes como por los estudiantes – el interés por aprobar en desmedro del interés por conocer, colaborando con la consecuente minusvalía del valor de los aprendizajes, centralizando y dirigiendo la enseñanza a aquellos contenidos que son objeto de examen, y promoviendo el aprendizaje paralizado en los alumnos: saber para aprobar, limitando el aprender para saber. Con esta intención, enfatizando el resultado obtenido, el estudiante se convierte en objeto de la y se habilita una escasa posibilidad para que los docentes reflexionen sobre la modalidad de evaluación y su instrumentación. Boud y Falchikov (2007) señalan que cuando la práctica de evaluación dominante en la educación superior tiene un énfasis en el contenido evaluado y los logros obtenidos, se focaliza en la demostración del conocimiento actual del estudiante aportando información para la acreditación académica, pero a menudo restringida e insuficiente en cuanto a ofrecer material para la valoración del propio trabajo, y el de los demás estudiantes, y como preparación para el desempeño en los diferentes ámbitos de trabajo profesional.

Sin embargo, cuando la evaluación es considerada como parte del proceso de construcción del conocimiento, en el entramado de la dinámica que propicia la enseñanza, tanto el alumno como el profesor se hallan implicados (Boud, 2000; Litwin, 1998). La evaluación es considerada como un medio de construir saberes, y a la vez, en la medida que se hace una actividad crítica, se optimiza la práctica docente y se contribuye al desempeño del alumno (Celman, 1998).

La actividad evaluadora está íntimamente ligada a la concepción de los procesos de enseñanza y aquellos de aprendizaje, y resulta una fuente de conocimiento con carácter formativo (Álvarez Méndez, 2001). Evaluar con intención formativa no es homologable a calificar, corregir, acreditar, aprobar; aunque paradójicamente son actividades que tienen que ver con la evaluación, no pueden confundirse con ella, en tanto la evaluación las trasciende. Evaluar no sólo debiera implicar un *aspecto retroactivo* (la retroalimentación negativa, tal como la

corrección de errores o insuficiencias) sino también un *carácter proactivo* (fomentando la retroalimentación positiva en términos de pautas para la mejora u optimización del desempeño).

Decíamos que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en la historia de la educación superior, en el contexto local y nacional, ha seguido una tradición cuyo objetivo primordial ha sido la comprobación de saberes adquiridos. No obstante, desde las últimas décadas se viene gestando una transformación paradigmática en la forma de concebir la evaluación universitaria. Como advierte Casassus (2002a, 2002b) se trata de un cambio de paradigma en educación que se sitúa en el nivel de los aprendizajes, del currículo y de la evaluación. Se ha operado así un giro epistemológico desde una perspectiva positivista, objetiva, cuantitativa y empirista hacia otros enfoques, tales como el constructivista, interpretativo y sociocrítico (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1989). Esto es concomitante con la influencia de la revolución del paradigma cognitivo, desde mediados del siglo XX, y la transición desde una perspectiva conductista hacia otra genético-constructivista y sociocultural, para la cual el alumno tiene un rol activo en el proceso de construcción de conocimiento dentro de una matriz de intercambio dialógico, dialéctico y de trabajo cooperativo, en función de lograr un aprendizaje significativo (Coll, 2004). Esta renovación paradigmática en educación trasciende la perspectiva centrada en el resultado y con énfasis en la acreditación de saberes aprendidos hacia un enfoque centrado en el proceso y en la articulación entre conocimientos previos y nuevos. No obstante, las representaciones y supuestos pedagógicos implícitos de los docentes sobre la enseñanza y evaluación, a menudo, no se corresponden con la perspectiva constructivista del conocimiento y la interpretativa de la realidad, sino que también responden a enfoques positivistas, directos (Silva, Fossatti, & Sarmiento, 2011). En las prácticas docentes aún imperan modalidades de intervención educativa y el uso privilegiado de instrumentos de evaluación de tradición positivista.

Álvarez Méndez (2009) revela la distancia que existe entre el plano de la elaboración de las evaluaciones, tal como son pensadas, y el plano de la práctica, tal como se concretan. Los propósitos y concepciones que forman parte del plano de la elaboración están referidas a la actividad continua, sistemática, flexible, orientadora del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa al servicio de la práctica educativa. En la práctica, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se presentan como compartimentos estancos y se adjudica un fuerte peso al examen, como mecanismo de control y selección que responde a los intereses académicos. El examen tradicional se constituye como herramienta “objetiva” permitiendo la justificación del éxito y/o fracaso

académico. No obstante, sabemos que el logro de altas calificaciones académicas no siempre se corresponde con el éxito en el aprendizaje efectivo, la integración conceptual y la aplicación de saberes. En la práctica cotidiana el alumno sigue siendo el principal sujeto de evaluación, configurando una relación jerárquica de poder, que permite al docente atribuir y catalogar, justificando sus decisiones. El criterio de corrección priorizado es el de exposición de contenidos mínimos adquiridos, con énfasis en los aciertos y la calificación resulta de la comparación entre el mayor y menor nivel alcanzado, presumiendo que tal consideración contempla un criterio objetivo y justo, que considera los esfuerzos realizados, esgrimiendo una particular interpretación del evaluador. Un cambio de perspectiva implica, entre otras cuestiones, la inclusión de otros protagonistas, interrogando sobre los supuestos educativos en la evaluación.

Así en el campo de la evaluación del aprendizaje universitario, cada vez más investigadores insisten en la necesidad de renovar la política y práctica evaluativa en las universidades en función de la participación estudiantil. El interés se dirige a desarrollar en los estudiantes la capacidad para regular sus propios procesos de aprendizaje a través de la participación activa en los procedimientos de evaluación (Boud & Associates, 2010; Boud & Falchikov, 2007; Carless, Joughin, & Mok, 2006; Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez, & Gómez Ruiz, 2012; Rodríguez Gómez, 2009). En concordancia, desde las últimas décadas el debate e investigación en evaluación universitaria se ha orientado, en gran parte, a percibir al estudiante con autonomía en su propio proceso de aprendizaje, capaz de pensamiento crítico y lucidez académica, de cara al perfil del egresado universitario que se pretende para hacer frente a los retos que demanda la sociedad actual globalizada. En este sentido, recientes enfoques innovadores del aprendizaje proponen al alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, fomentando estrategias metodológicas participativas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje estratégico a lo largo del curso vital o el aprendizaje basado en problemas. Ahora bien, esto parece indicar que sería menester renovar la planificación docente y la modalidad de evaluación acorde a la introducción de la participación de los estudiantes en los procedimientos de evaluación, con fines de favorecer la auto-regulación del aprendizaje y de reorientar las decisiones hacia el alcance o superación de las metas educativas propuestas en el contrato pedagógico. De esta manera, la idea es que la propia actividad de evaluación llegue a ser apreciada como una actividad de aprendizaje. Carless (2007) se refiere a la *“evaluación orientada al aprendizaje”* (p. 57) como un intento de conciliar la evaluación formativa y sumativa, y enfocar toda la evaluación en el desarrollo

del aprendizaje productivo del estudiante. La evaluación orientada al aprendizaje comprende tres dimensiones interconectadas: tareas de evaluación como tareas de aprendizaje, la participación del alumno en la evaluación y la puesta en práctica de circuitos de retroalimentación (Carless, Joughin, & Mok, 2006).

Por su parte, Coll, Rochera Villach, Mayordomo Saíz y Naranjo Llanos (2007) presentan un sistema integrado de evaluación continua y formativa con la intención de obtener mayor evidencia de los conocimientos y habilidades de los alumnos que facilite el seguimiento y apoyo de los procesos de aprendizaje. Inspirado en un enfoque socio-constructivista que postula la vinculación entre enseñanza-aprendizaje-evaluación, el diseño combina actividades diversas, organizadas en bloques temáticos dirigidas a obtener información acerca de la comprensión, aplicación y uso de los conocimientos en contextos diversos. Este sistema alternativo e innovador es un instrumento útil para evidenciar los procesos de aprendizaje y gestionar la ayuda a modo de andamiaje a los alumnos. Se destaca, una vez más, el planteamiento de la evaluación como inherente al aprendizaje, por lo cual el instrumento aplicado está al servicio de los procesos del aprendizaje del alumno, y el profesor promueve la ayuda necesaria para la regulación de esos procesos.

A pesar de la contundencia de los enfoques pedagógicos, la práctica evaluación universitaria en el contexto nacional no parece estar a la altura de estos posicionamientos epistémico-conceptuales, sino que a menudo ha seguido tendencias conformadas históricamente y naturalizadas, que no han sido sometidas a indagaciones epistemológicas sobre su validez y pertinencia (Celman, 2004). En el ámbito de la educación superior y en el contexto de la universidad pública estatal, existe una coexistencia de concepciones que responden tanto a exigencias académicas como a considerar la evaluación como una función clave en el proceso educativo (Rueda Beltrán & Torquemada González, 2008). La problemática de la evaluación universitaria remite a varias otras cuestiones como quién se evalúa, cómo se evalúa, con qué criterios, con qué instrumentos, cómo se analizan los resultados, qué habilidades cognitivas y metacognitivas del alumno se exigen, y en qué supuestos pedagógicos se sustenta. En este sentido, los docentes orientan su labor en función de decisiones que están fundadas sobre las concepciones que ellos tienen acerca de qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir en relación con la formación profesional. Se trata de un conjunto de supuestos explícitos e implícitos, a través de los cuales cada docente procura construir explicaciones de los procesos y las funciones relacionadas con la intervención pedagógica (Camilloni, 1998), y que

condicionan el diseño de los instrumentos de evaluación.

Este estudio está orientado a esclarecer los supuestos epistemológico-teóricos y las perspectivas pedagógicas relativas a la evaluación en el discurso de profesores titulares de asignaturas del área psicológica de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, así como a analizar las modalidades de evaluación y los instrumentos previstos en los planes docentes de dichas asignaturas psicológicas.

## METODOLOGÍA

### Diseño y muestra

Se realizó un estudio descriptivo transversal, con metodología cualitativa, llevado a cabo durante los años 2011 y 2012. El diseño fue "estudio de casos múltiple" (Rodríguez Gómez, Gil, & García, 1999, p. 96), utilizando las siguientes fuentes de recolección de datos: 1. Fuentes primarias: datos obtenidos mediante entrevistas individuales focalizadas a profesores, a fin de conocer los supuestos epistemológico-teóricos y las perspectivas pedagógicas sobre la evaluación del aprendizaje a los que adhieren. Los casos fueron tres profesores titulares del área psicológica a cargo de las cátedras Psicología General, Psicología de la Personalidad y Psicología Evolutiva. La entrevista se llevó a cabo en una sesión de 45 minutos. 2. Fuentes secundarias: a) los Planes de Trabajo Docente (PTD) del área psicológica de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; y b) instrumentos de evaluación. Estos documentos considerados estaban vigentes durante el curso de esta investigación y de acuerdo con la normativa interna de esta Universidad (Ordenanza de Consejo Superior N° 690/93 y modificatoria OCS N° 483/05).

### Técnica de análisis de datos y procedimiento

Se procedió a un análisis cualitativo utilizando la técnica de análisis de contenido de los datos recogidos de las entrevistas. Esta técnica pretende reconocer en cada respuesta las diferentes unidades de significado relevantes a un determinado objeto estudiado, siguiendo las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1999), y de Miles y Huberman (1994). Se centró en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica (Sirvent, 2005). Sintéticamente, este análisis incluye la reducción de datos, su disposición y transformación, y la interpretación y formulación de conclusiones. Se utilizó una perspectiva interpretativa y contextualizada para el análisis de los documentos, los instrumentos y los PTD de las asignaturas, siguiendo como criterio las siguientes variables: 1. Modalidad de evaluación y aprobación de la materia: criterios, diseño, escalas, tipos de evaluación, coevaluación y autoevaluación, 2. Instrumentos

de evaluación (por ejemplo exámenes, informes, actividades prácticas) y 3. Perspectivas pedagógicas y los supuestos teóricos y/o epistemológicos al parecer implicados.

## RESULTADOS

### 1. Modalidad de evaluación y aprobación de la materia

A partir del análisis de los planes docentes, se observó que las asignaturas del área psicológica consideran tres modalidades de aprobación de la asignatura, según la normativa académica vigente mencionada:

- Modalidad regular con examen final, que implica la cursada y asistencia en un porcentaje de 80 por ciento a las clases prácticas, la aprobación de dos evaluaciones parciales o sus respectivos recuperatorios con una calificación no menor a 4 puntos en una escala numérica de 0 a 10, y la aprobación de los trabajos prácticos solicitados en tiempo y forma.
- Modalidad promocional, que requiere cumplir con la asistencia (80%) tanto en las clases teóricas como en las clases prácticas, la aprobación de dos evaluaciones parciales o sus respectivos recuperatorios con un mínimo de 6 puntos y el cumplimiento de los trabajos prácticos asignados en tiempo y forma. La promoción de la asignatura implica una decisión del docente, sobre el rendimiento académico del alumno con la emisión de un juicio valorativo que se traduce en la acreditación.
- Modalidad libre: el alumno debe aprobar una instancia escrita para luego arribar al examen oral, con una calificación mínima de 4 en ambas instancias, sin exigirse la cursada de la asignatura.

En cada modalidad, aunque especialmente las dos primeras, se proponen actividades o resoluciones al alumno que se hallan íntimamente relacionadas con los contenidos trabajados durante la cursada y con la concepción socio-constructivista del aprendizaje discursivamente priorizada en las cátedras, enfatizando, en las instancias de evaluación, procesos de comprensión, elaboración, relación, análisis y síntesis. Sin embargo, a la hora de evaluar el desempeño, el examen escrito u oral no siempre guarda una relación íntima con dicha perspectiva. En cuanto a los criterios implicados en la evaluación, estos son variados (cuantitativos y cualitativos, de complejidad cognitiva diversa) y no necesariamente son expuestos a los estudiantes, sino en algunos casos compartidos después de la evaluación mediante el examen. Respecto a la coevaluación, esta es inexistente en los casos estudiados. Son los profesores quienes definen los diseños de las evaluaciones, los

criterios, las tareas, la naturaleza de medición del desempeño; también guían la autoevaluación del estudiante. Se observa que los docentes consideran las necesidades de formación de los estudiantes, sus condiciones y dificultades en el aprendizaje de contenidos específicos, pero no suelen involucrarlos en el proceso de evaluación protagónica o activamente.

Las asignaturas consideradas presentan distintas opciones de evaluación:

- Evaluación periódica, mediante dos exámenes parciales durante la cursada que incluyen los temas y la bibliografía "vistos".
- Evaluación continua, considerando el cumplimiento de las actividades propuestas. Mediante la resolución de las actividades prácticas y didácticas, se incentiva al estudiante a hacer revisiones individuales y grupales que permitan la auto-evaluación y reflexión sobre el propio aprendizaje. Los profesores reconocen que esto sirve de referencia a los alumnos y a la cátedra para confrontar objetivos y logros obtenidos, permitiendo ajustes.
- Evaluación final. Al examen final acceden los estudiantes que hayan cumplimentado los requisitos de aprobación de la cursada en su modalidad tradicional.

Luego de cada instancia evaluativa, los profesores destinan un tiempo para la devolución de las correcciones generales de los exámenes y de las actividades prácticas. Esta devolución tiene por objeto hacer consciente al estudiante del nivel de su producción de acuerdo con lo esperado, de incentivar la mejora de su rendimiento, señalando fundamentalmente los errores, omisiones, insuficiencias, confusiones, y demás, en relación con cómo sería una producción óptima o ideal.

## **2. Instrumentos de evaluación**

El examen se constituye como el principal instrumento de acreditación de aprendizajes en las asignaturas estudiadas. La calificación es numérica y determina la aprobación de la cursada y/o materia. En los documentos considerados en este estudio no se explicitan los criterios adoptados por los docentes en cuanto a la corrección y calificación. El examen como instrumento de evaluación del aprendizaje responde a una modalidad tradicional, en el sentido que evalúa al alumno. En su formulación se enfatiza la selección del contenido a evaluar, valorando la pertinencia conceptual y la fundamentación teórica. La cantidad de preguntas y/o ítems que lo conforman está en relación con el tiempo disponible para su realización. No se manifiestan expresamente los criterios para ponderar el valor relativo de cada una de las preguntas y/o ítems enumerados. La formulación de las consignas demanda una resolución básica, poniendo en juego

principalmente habilidades cognitivas elementales para definir, enumerar, diferenciar, comparar y exponer; pero no contemplan al desarrollo de un pensamiento complejo, analítico, y dialéctico, ni necesariamente exigen al alumno la elaboración de respuestas que den cuenta del proceso constructivo del conocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas complejas. Parece primar el nivel de dominio del alumno del saber disciplinar y del contenido específico en relación con el perfil profesional, por sobre el ejercicio de habilidades metacognitivas que revelen la capacidad de creatividad, originalidad, y pensamiento crítico. Esto supone un estridente contraste con los planes docentes, que se manifiestan a favor de una perspectiva pedagógica de construcción de conocimiento y un rol activo de parte del alumno en el propio proceso de aprendizaje. Se visibiliza la inconsistencia de los propósitos pedagógicos enunciados con las acciones concretas a la hora de la evaluación. En la práctica se enfatiza el resultado y la acreditación del logro académico, tanto en el uso privilegiado del examen como en el cumplimiento y aprobación de actividades, lo cual resta potencial formativo y procesual.

Resulta preciso mencionar que también se utilizan otros instrumentos que no tienen peso en la calificación final de la asignatura, para lo cual prima únicamente el criterio numérico de la aprobación del examen, pero que son consonantes con las perspectivas teórico-pedagógicas de los planes. Ejemplo de estos son las observaciones participantes, los informes temáticos, las exposiciones orales, la resolución de guías de estudio, el análisis de material cinematográfico, el estudio de casos y la elaboración de glosarios, entre otros, los cuales permiten recoger información acerca de la expresión en forma escrita u oral, y las capacidades tecnológicas para la gestión de la información. La evaluación mediante estos instrumentos considera y mide, en una sola calificación global no numérica cualitativa, los siguientes ítems: el trabajo cooperativo entre los estudiantes, el posicionamiento ético frente a una intervención preprofesional, el uso de terminología apropiada a marcos referenciales, la destreza en la búsqueda bibliográfica, la articulación teórica-empírica, el análisis a partir de lo observado en la realidad, el nivel de exposición oral mediante un coloquio grupal, y finalmente, el nivel de reflexión sobre la propia experiencia y lo vivenciado mediante el desarrollo del trabajo. Los docentes dan espacio para la expresión del pensamiento por medio del lenguaje, bajo la forma de argumentos, razonamientos y explicaciones, con lo cual se espera que el alumno logre alcanzar mayor conciencia del propio saber. Los docentes reconocen que estas actividades de evaluación despiertan interés y motivación en los alumnos, quienes asumen un rol activo en el desarrollo de la actividad práctica, utilizando

distintos dispositivos tecnológicos.

### **3. Perspectivas pedagógicas de evaluación y los supuestos teóricos y/o epistemológicos implicados**

La perspectiva pedagógica de evaluación de aprendizajes a la que adhieren los profesores de las asignaturas del ámbito de la disciplina psicológica estudiadas responde claramente a un enfoque socio-constructivista. Esto se observa tanto en la planificación docente como en la implementación de las actividades educativas. No obstante, la representación que los profesores poseen de la evaluación de aprendizajes y el diseño de los instrumentos implementados no responden a esta perspectiva, sino más bien a un enfoque tradicional positivista y cuantitativo que privilegia los resultados por sobre los procesos constructivos de aprendizaje en la forma de acreditación.

Los profesores reconocen que pocas veces se debaten en las reuniones de equipo docente los supuestos epistemológicos, las modalidades y criterios de evaluación aplicados, y que recae la decisión principalmente en el profesor a cargo de la cátedra.

### **DISCUSIÓN**

La evaluación en la historia académica universitaria y en nuestro contexto rioplatense local ha seguido las pautas alguna vez estipuladas para la Educación Superior, sostenidas en ideas que marcaron una tradición positivista y cuyo objetivo primordial era la comprobación de saberes adquiridos. Si bien la modalidad de evaluación del aprendizaje universitario ha sido objeto de indagación en las últimas décadas, la reflexión sobre los criterios de evaluación y acreditación de aprendizajes, así como sobre los supuestos pedagógicos y teóricos que los sustentan, es discontinua todavía y la discusión ha permanecido implícita en el contexto regional. Para las asignaturas abordadas en este estudio, la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes aconteció inéditamente, precisamente como respuesta al interés investigativo.

A partir del análisis documental y del discurso de los profesores del área psicológica de una licenciatura de ciencias de la salud, se observa, en general, una cierta desarticulación entre las propuestas de trabajo educativo y su implementación en la forma de evaluación; también es posible advertir que los criterios implicados en la evaluación no son siempre suficientemente transparentes. Las prácticas y propuestas pedagógicas evidencian escasa participación del estudiante en el proceso de evaluación.

Aun así, es importante destacar que se habilitan circuitos de retroalimentación de información docente-estudiantes, ya que se practica la devolución a los alumnos de la corrección de exámenes realizada por el docente como medio de aprendizaje y de cara a una mejor preparación para los exámenes sucesivos. No

obstante, no se suele hacer intervenir al estudiante en los procedimientos y establecimiento de criterios de evaluación, los cuales, además, carecen de explicitación en los planes docentes.

Se observa que el recurso de evaluación predominante en este ámbito educativo para la acreditación sigue siendo el "examen tradicional", diseñado, formalizado y controlado por parte del docente. Si bien se ofrecen oportunidades de autoevaluación, es siempre al final del proceso, una vez ya definida la calificación. La discusión y el consenso a través de la coevaluación no suele practicarse. En muchos casos el docente espera que el alumno adquiera, como pueda, los fundamentos dados de la corrección y realice por sí mismo una autocorrección, exponiendo las respuestas completas o ideales a los ítems evaluados, y destacando los errores, omisiones y/o insuficiencias de la producción general del alumnado. Esto muestra que es limitado el trabajo colaborativo que dé cuenta de un proceso constructivo de aprendizaje a partir del error, y del carácter proactivo (retroalimentación positiva) de la evaluación.

El examen es todavía un instrumento privilegiado y formalizado en la educación superior que, utilizando primordialmente un criterio cuantitativo, otorga la acreditación de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, en sí mismo, adolece de brindar información acerca de cómo aprende el alumno.

Parece atinado argumentar que, si bien el examen se traduce como un acto exigible académicamente, también podría servir a los fines formativos. Como un instrumento de evaluación de aprendizaje, el examen puede aportar información en relación con las habilidades y estrategias que utiliza el alumno para aprender; de esta manera, se enfatizaría el proceso constructivo de adquisición de saberes y no solo el resultado, y se podrían visibilizar los avances en el proceso de aprendizaje y promover la autoevaluación.

También es importante destacar que los docentes universitarios del área psicológica utilizan otros instrumentos, como por ejemplo aquellos asociados a los trabajos de campo. Estos instrumentos permiten al alumno asumir un protagonismo ineludible, favoreciendo la reflexión crítica y constructiva del aprendizaje y, a la vez, constituyen un medio de evaluación útil para el alumno, revelando el progreso alcanzado mientras habilitan para el docente una valoración de la intervención efectiva. En consonancia, en las clases los docentes valoran la participación activa de los estudiantes, el intercambio de ideas, y la actividad cooperativa docente-alumnos. Esto adquiere especial importancia, ya que es fundamentalmente en la interacción dialógica donde se vuelven explícitos los procesos constructivos que el alumno lleva a cabo, y son admisibles las intervenciones pedagógicas oportunas y orientadoras que estimulan el aprendizaje e incrementan

la eficacia en la función docente. Siguiendo a Boud y Associates (2010), en su propuesta intencionada hacia la reformulación de la evaluación universitaria, las tareas de evaluación deberían ser actividades de aprendizaje significativo por sí mismas, que requieran la implicación del estudiante en la medida que sean diseñadas en una secuencia constructiva, organizada y coherente de tal manera que permitan desarrollar las habilidades para valorar su propio trabajo.

En cuanto al diseño de los instrumentos de evaluación, la formulación de las consignas, el tipo de escala numérica de calificación, la definición de sus niveles, los criterios de acreditación, en la medida que sean sometidos a la reflexión crítica y vigilancia epistemológica y metodológica, debieran contribuir a la interpretación de los logros académicos y dificultades en el proceso de aprendizaje. Es más, son justamente el propósito pedagógico, los procesos educativos y las habilidades cognitivas que pretende promover el docente los que debieran definir la selección de la naturaleza y el diseño del instrumento de evaluación, y no al revés.

Finalmente, creemos que la aplicación de variados instrumentos tiene la ventaja de contemplar la heterogeneidad del alumnado, dada la variabilidad interindividual en la adquisición de los aprendizajes, la multiplicidad de intereses y habilidades psicosociales, los recursos instrumentales y la diversidad cultural con la que el docente se enfrenta en el ámbito de la educación superior.

### CONCLUSIONES

Si adherimos como docentes a una concepción socio-constructivista y crítica del aprendizaje, coincidiremos que éste es un proceso de construcción de significados, donde el docente debe promover el ejercicio de recursos cognoscitivos en actividades variadas – en lugar del mero archivo de información y su oportuna recuperación – para ser utilizada eficientemente y aplicada a la resolución en diferentes contextos y tareas. Es desde esta perspectiva que la evaluación necesita trascender el interés exclusivo en la acreditación e integrarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cuando la función docente se orienta al diálogo compartido y promueve la participación en un camino de reciprocidades, la evaluación adquiere consonancia con dicho propósito presupuesto pedagógico. En este sentido, Gimeno Sacristán (1996) señala que las posibilidades de que la evaluación funcione integrada a estos procesos dependerán de las actividades pedagógicas concretas que se practican y que idealmente deberían estar directamente vinculadas a la planificación docente.

La labor docente se ha enfocado tradicional y prioritariamente en la selección de contenidos

relevantes para enseñar, en examinar para comprobar el desempeño del alumno, desatendiendo en mayor o menor medida las habilidades metacognitivas requeridas en la construcción de nuevos conocimientos y en la producción de resoluciones de alta complejidad constructiva, que conducen a la autonomía del alumno en su propio progreso de aprendizaje. Desde una mirada holística, la esencia del aprendizaje consiste en el desarrollo y modificación de los procesos psicológicos y comportamentales que no solo involucran los aspectos cognitivos sino afectivos, volitivos y socioculturales (Gómez Carmona, 2009). En un proceso de estudio y aprendizaje, aún en el ámbito de la educación superior, el estudiante no sólo aprende conocimientos, destrezas, información y recursos relativos al campo profesional y disciplinar, sino que también desarrolla habilidades y capacidades, actitudes, rasgos volitivos, estrategias y se forman aptitudes amplias, propias de todo el dominio vital (Gómez Carmona, 2009).

Por ello, creemos que el tiempo es propicio para la revisión de los enfoques paradigmáticos de evaluación de aprendizajes y en los instrumentos de evaluación que construimos, y centrarnos en las habilidades que promovemos. En este sentido, si tomamos al examen como un instrumento que utilizamos para evaluar, además de seleccionar el contenido, tendremos que reflexionar sobre qué habilidades proponemos y preguntarnos en qué medida nos dará información acerca de la comprensión del contenido adquirido y de cómo se ha aprendido (y no sólo sobre qué se ha aprendido).

Desde el modelo tradicional el uso de instrumentos de evaluación educativa estuvo orientada a recoger exclusivamente información sobre lo que el alumno sabía o podía hacer respecto de una tarea determinada. Si, en cambio, avalamos una propuesta innovadora de la evaluación centrada en el aprendizaje, el énfasis estará puesto también en cómo se aprende y qué habilidades y estrategias se ponen en juego. Si además estos conocimientos se hacen accesibles a los estudiantes, éstos podrán aceptar la responsabilidad en el propio proceso. Implicará una distribución del poder y responsabilidades compartidas.

En este sentido, conviene reconocer que la evaluación no es una actividad neutral, sino que es axiológica, intencional, valorativa, que concentra y distribuye el poder, y en la medida que integre el plan docente como herramienta de construcción de conocimientos y sea un instrumento de autoevaluación, se convertirá en una “evaluación significativa” (Anijovich, 2010) pero, fundamentalmente, generará aprendizajes políticos respecto de la autoridad y el poder (Álvarez Méndez, 2001).

Respecto a la información que los docentes recogen a partir de la aplicación de los instrumentos de

evaluación, esta instancia debiera trascender la mera comunicación de una nota o resultado de la acreditación. Generalmente, la aplicación del sistema de calificación se sustenta en una base de comparación de logros del alumno con el rendimiento de sus compañeros o con relación a alguna pauta establecida por el docente. Más bien, conviene desterrar cualquier sistema que provenga de la comparación entre alumnos, y sustentar el proceso de evaluación en aquella información pertinente a su desempeño y en el grado de avance en el proceso propio de apropiación del conocimiento que el alumno ha alcanzado.

Además, con el propósito de que la evaluación devenga en una herramienta de utilidad para el aprendizaje del alumno, esta debería incluir un criterio que brinde información sobre las estrategias implicadas, y que permita el reconocimiento de la adecuación de los recursos utilizados. La importancia de esto radica en que, si el alumno puede darse cuenta de los procedimientos eficaces que le permiten alcanzar un aprendizaje significativo y puede incorporar lo nuevo en función de su interés, planificará las acciones, seleccionará estrategias de estudio acordes para abordar la tarea y auto-supervisará su producción, comprendiendo si su desempeño se acerca a lo esperado.

Cuando atendamos a cómo un alumno resuelve las cuestiones o problemas de aprendizaje, estamos corriendo nuestro interés exclusivo en el contenido para ver el proceso que tuvo lugar y las estrategias de aprendizaje pudo el alumno instrumentar para alcanzar la respuesta. Por estrategias de aprendizajes estamos haciendo referencia a acciones, conscientes e intencionales, que ayudan a construir conocimientos (Celman 2004; Camilloni, 1998). No está de más advertir que las estrategias que el alumno ha construido han sido aprendidas en el contexto educativo y formal; entonces, es en el mismo contexto donde cabe la revisión de esa construcción, y llegado el caso, facilitar la deconstrucción de esos procesos.

Asimismo, creemos que la aplicación de instrumentos diversos, la transparencia en los criterios evaluativos y el ejercicio de las habilidades metacognitivas en los estudiantes, en pos del objetivo común de una evaluación al servicio del aprendizaje en la cual profesor y alumno están implicados, facilita la coevaluación y la autoevaluación. En este sentido, la evaluación estará regida con una intención de optimización del aprendizaje. Esta intención implica el esfuerzo docente de quebrantar rutinas redundantes y modalidades naturalizadas, la revisión de cuáles supuestos pedagógicos fundamenta la práctica evaluativa, y la modificación profunda en hábitos de evaluación instituidos y formalizados, tanto por parte de quien enseña como de quien aprende. Allí reside el verdadero reto innovador en la evaluación (Mateo, 2000).

Por último, comprendemos que el valor de estas conclusiones radica en la cercanía que es posible establecer entre los participantes y el contexto de la propia práctica pedagógica. Lejos de pretender representar a toda la educación superior universitaria o formular generalizaciones, la intención es promover una reflexión profunda, situada, que nos permita agudizar la mirada hacia nuestras propuestas y prácticas de enseñanza y los modos en que abonan los intereses educativos que perseguimos en los procesos de educación de profesionales universitarios. Confiamos que en los próximos años se sumen investigaciones sobre los supuestos pedagógicos, instrumentos y estrategias de evaluación y sus relaciones con los procesos de aprendizaje, inspirados en el interés pedagógico que ha suscitado, también, este esfuerzo.

## REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica del aula. Estudio de campo. *Revista de educación*, 350, 3351-3764.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. doi: 10.1080/713695728
- Boud, D.; Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment for reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D.; Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. In Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D.; Joughin, G.; Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Casassus, J. (2002a). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 48-59.
- Casassus, J. (2002b). Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 49-69.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y trasformarla en una herramienta de conocimiento? En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.



- Celman, S. (2004). La evaluación democrática. Remando contra la corriente. *Voces*, 8(5), 15-32.
- Coll, C. (2004). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. In Barberá, E.; Mauri, T.; Onrubia, J. (Eds.), *Como valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- Coll, C.; Rochera Villach, M. J.; Mayordomo Saíz, R. M.; Naranjo Llanos, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 783-804.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La evaluación de la enseñanza. In Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed., pp. 334-394). Madrid: Ediciones Morata
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gómez Carmona, N. (2009) Los procesos psicológicos de aprendizaje, *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-11.
- Ibarra Sáiz, M. S.; Rodríguez Gómez, G.; Gómez Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, (359). doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. In Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Mateo, A. J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Universidad de Barcelona: ICE-HORSORI.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rodríguez Gómez, G. (2009). *EvalHIDA: Evaluación de Competencias con Herramientas de Interacción Dialógica Asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado el 20 de julio de 2011, <http://www.tecn.upf.es/~daviniah/evalhida.pdf>
- Rodríguez Gómez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, MA: Aljibe.
- Rueda Beltrán, M.; Torquemada González, A. D. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, 97-112.
- Silva, S.; Fossatti, P.; Sarmento, D. (2011). Teorías implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 291-299.
- Sirvent, M. T. (2007). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL). UBA.

### Reconocimiento:

CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y SECYT- UNMDP (Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Mar del Plata).

Recibido: 01 de agosto de 2018  
Aprobado: 20 de abril de 2020