



**Ameriso Claudia**  
**Benitez Elida**  
**Gagliardini Graciela**  
**Maceratesi Georgina**  
**Medina Mayra**  
**Raffo Adriana.**

*Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas de la Escuela de Contabilidad*

## **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA**

### **Resumen:**

Como Docentes de Educación Superior debemos renunciar a enseñar contenidos bajo las modalidades tradicionales y abocarnos a que los estudiantes "aprendan a aprender", desempeñando el rol de "conductores del aprendizaje" en la búsqueda de formar profesionales autónomos con la habilidad de incorporar y producir nuevos conocimientos, aportando opiniones y doctrina a las cuestiones profesionales.

En la actualidad, se aspira a la reformulación de las metodologías docentes a efectos de que permitan una formación integral de los estudiantes para adaptarse a las exigencias de la sociedad y ala imperante competencia que rige el mercado laboral.

Todo aquello que la enseñanza asume como relevante constituye objeto de evaluación de la misma. Si bien la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje converge en aspectos comunes de ambos, es necesario diferenciarlos al momento de evaluarlos. Generalmente, la calidad de la enseñanza se evalúa por su adecuación a los propósitos planteados y por el tipo de condiciones que ofrece para el aprendizaje.

La evaluación entendida como proceso y no como una instancia final adquiere una dimensión crítica-reflexiva, debe constituirse en un proceso continuo, formativo, cualitativo e integral

**Palabras claves: Educación Superior, Proceso de enseñanza-apredizaje, evaluación.**

### **"EVALUATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION UNIVERSITY"**

#### **Abstract:**

As Teachers of Higher Education must give up teaching content under traditional arrangements and devote ourselves to the students "learn to learn", playing the role of "drivers of learning" in the search form autonomous professionals with the ability to incorporate and produce new knowledge, providing opinions and doctrine to professional issues.

Today, it aspires to the reformulation of the teaching methodologies for the purpose of enabling a comprehensive training of students to adapt to the demands of society and the prevailing competition governing the labor market.

All that assumes a relevant teaching is being evaluated in the same. While the evaluation of teaching and learning converge on common aspects of both, it is necessary to differentiate when evaluating them. Generally, the quality of teaching is evaluated for its suitability to the proposals made and the type of conditions it offers for learning.



Evaluation as a process and not a final court becomes critically-reflective dimension, must become a continuous, formative, qualitative and comprehensive process

**Keywords: Higher Education, Apprenticeship teaching process, assessment.**

### **Introducción**

Con la mira en el nuevo milenio, la United Nations Educational Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), a través de la World Declaration on Higher Educational for the Twenty-First Century: Vision and Action, and Framework for Priority Action and Change and Development of Higher Education<sup>1</sup>, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación Post Secundaria hace suya la declaración de UNESCO y manifiesta una legítima preocupación por cómo construir un futuro exitoso para las generaciones venideras. Plantea inquietudes de cómo podrán los sistemas educativos financiar el acceso a una educación para todos, realzar y preservar la calidad en la educación, la investigación y los servicios, e impulsar alianzas estratégicas a nivel nacional e internacional. Algunas de sus propuestas son:

- Impulsar el aprendizaje de por vida.
- Educar para una participación activa en la sociedad.
- Proteger y realzar los valores sociales multiculturales.
- Eliminar barreras políticas, raciales y de sexo.
- Fortalecer alianzas entre comunidad, gobierno, empresas privadas y academia.
- Proponer metodología educativa innovadora.

Con este marco, y tomando en cuenta que el entorno se halla en una permanente evolución y revolución que requiere un profesional preparado para el "cambio constante" ya que es continuo cambio de las demandas y necesidades de la sociedad, será necesaria la inversión de tiempo y esfuerzo en el desarrollo de individuos capacitados para razonar con criterio independiente, para enfrentarse al conflicto, al cambio y a la discontinuidad, para continuar su desarrollo intelectual a lo largo de su vida, aún después de haber terminado su grado profesional. La labor docente deberá ceder su influencia sobre el aprendizaje del educando para darle *alas a la experiencia de un aprendizaje autodirigido*, que estimule puntos de vista divergentes, el análisis y el descubrimiento de soluciones no tradicionales.

La fortaleza y misión fundamental de las universidades está en la generación, acumulación y distribución del conocimiento, no de la información. El servicio a la ciudadanía y a su pleno desarrollo (humano, económico y social) por parte de las universidades vuelve a centrarse en el fomento del pensamiento básico, en el rigor académico y la honradez intelectual,

---

<sup>1</sup> World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education, October 9, 1998, UNESCO. [http://www.education\\_UNESCO.org/](http://www.education_UNESCO.org/).



en la formación integral de sus estudiantes, postula Docampo, Rector de la Universidad de Vigo<sup>2</sup>.

Hoy, la formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción del conocimiento y de los contenidos como los objetivos primordiales del aprendizaje está siendo modificada, debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso y la manera en como fluye y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes.

Las nuevas necesidades educativas apuntan hacia:

- 1) un nuevo concepto de los saberes, los que ya no se consideran como entidades estáticas y reproducibles, según el modelo del saber transmitido por el docente;
- 2) la integración de las fuentes de conocimiento externas a la institución escolar en la revisión y diseño de los programas de estudio, incorporando una visión de los profesionales que conciben en su totalidad las situaciones a las que se verán enfrentados;
- 3) la reflexión respecto de la difusión generalizada del conocimiento y la disponibilidad del mismo considerando las limitaciones referidas a la adquisición y operación de la tecnología informática, la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber.

Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) plantean una educación basada en el desarrollo de competencias<sup>3</sup>, que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban. El desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y contextualización de la formación.

Zamorano (1999)<sup>4</sup> dice que "el plan de estudios del Contador Público debe mantener un equilibrio entre el componente técnico y el formador de cualidades profesionales y morales, que permita a los egresados de la universidad adaptarse efectivamente a las demandas de una sociedad dinámica y cumplir con su responsabilidad social".

Desde el punto de vista del currículum de conocimientos técnicos es un hecho que su cantidad y tipo de conocimiento tiende a lo infinito y por ello, imposible de ser incluidos todos en el plan de estudios que se diseñe. Debemos como Docentes renunciar a enseñar contenidos bajo las formas tradicionales de entrega de conocimientos y dedicarnos a que los

---

<sup>2</sup> [www.unican.es](http://www.unican.es)

<sup>3</sup> "Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos". (Perrenoud; 1999).

<sup>4</sup> Zamorano, Enrique, "Ética y globalización", Boletín Interamericano, Enero-Febrero 1999.



Alumnos "aprendan a aprender", en la búsqueda de convertirnos en "conductores del aprendizaje", de modo que el Futuro Profesional se acostumbre a incorporar y producir nuevos conocimientos, aporte opiniones y doctrina a las cuestiones profesionales, potencie su superación profesional, entre otros. En definitiva no inducir una "formación dependiente" que impida la generación de un profesional autónomo para la formación posterior al grado.

En opinión de Docampo, la Revolución Industrial propició una estructura de la vida humana en tres fases bien distintas, que se sucedieron en el tiempo: educación y formación, empleo, y finalmente retiro, ocio permanente obligado por razón de la edad. Una estructura que fue perdiendo sentido a medida que el siglo XX avanzaba. En la Sociedad de la Información -sostiene- los contenidos asimilados durante la primera fase de la educación pronto serán obsoletos en un mundo de innovación permanente; por otra parte el capital humano acumulado por la experiencia del trabajador en la segunda fase se convierte en una riqueza indispensable, generadora de conocimientos y capacidades acordes con las nuevas exigencias de los sistemas productivos complejos.

En la actualidad, se aspira a la reformulación de las metodologías docentes a efectos de que permitan una formación integral de los estudiantes para adaptarse a las exigencias de la sociedad y al cada vez más competitivo mercado laboral transnacional, que requiere determinados perfiles competenciales y unos conocimientos permanentemente actualizados. Esto se convierte en todo un desafío para la comunidad universitaria y para los responsables en política universitaria, sostienen Delgado y Oliver (2006).

Tradicionalmente los objetivos docentes han sido la transmisión de conocimientos; hoy se requiere que el estudiante sea el centro del proceso de aprendizaje para que desarrolle competencias, es decir capacidades y destrezas que le permitan desempeñarse eficaz y eficientemente para ser útil a la sociedad.

Docampo considera que en este nuevo enfoque de la formación centrada en el aprendizaje permanente, en el trabajo del estudiante, y no en el esfuerzo del profesor por desarrollar el programa señalado en el plan de estudios genera la necesidad de replantear algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, tales como la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y el desarrollo de las actividades y de los materiales de formación, así como de las herramientas y de los métodos de evaluación y, finalmente, la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes. Las aulas universitarias deben reformularse como lugares a los que se vaya a aprender (no a enseñar).

Apunta que a su juicio, "la educación es una aventura personal, un largo proceso formativo mediante el cual un individuo consigue desarrollar una visión propia del mundo a través del estudio de una disciplina científica, artística o tecnológica. El resultado no se mide por la



cantidad de información asimilada o engullida, sino más bien por el desarrollo de la capacidad de jerarquizar la información y convertirla en conocimiento". Informa que un filósofo español, Fernando Savater, escribió un diagnóstico que le parece extraordinariamente certero: "La suposición de que lo racional es estar bien informado es uno de los problemas de nuestra época, en la que se considera que tener acceso a mucha información va a desarrollar la razón. No es lo mismo información que conocimiento; el conocimiento es reflexión sobre la información, capacidad de discriminación y discernimiento respecto de la información, de jerarquizar, de ordenar, de maximizar la información. Todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovecharla". Dice que ve detrás de este pensamiento una redefinición de la misión de las universidades en este siglo en el que ya nos hemos metido; universidades preocupadas por los procesos de aprendizaje, menos obsesionadas con los modelos de enseñanza y los planes de estudio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje definido por Irigoyen, Jiménez y Acuña (2004) bajo el concepto de interacción didáctica lo consideran como el "intercambio recíproco entre individuos (profesor-estudiante) y los objetos y situaciones referentes definidas por el dominio disciplinar y el ámbito de desempeño.

### **Proceso de aprendizaje del estudiante**

Según Valenzuela (2008) para la psicología educacional, el aprendizaje no significa simplemente adquirir ciertos conocimientos, quedarse en la reproducción de un conocimiento o ejecutar un determinado procedimiento. Apunta que el aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes pueden tener diferentes niveles de profundidad pudiendo ser clasificados de la siguiente manera:

- NIVEL 1: da cuenta de una demanda que sólo exige la reproducción de la información. Ejemplo: enumeración de características de un objeto, evento o situación, el reconocimiento o recuerdo de una fecha).
- NIVEL 2: capacidad de realizar una serie de operaciones mentales sobre un contenido, utilizando para ello la información dada. Ejemplo: comparación a partir de criterios previamente establecidos, o el ordenamiento secuencial de una serie de eventos o acontecimientos.
- NIVEL 3: nivel de mayor profundidad. Presenta la relación con la capacidad de reelaboración personal que el sujeto realiza a partir de la información disponible, agregando dimen-



siones de la información que no han sido explicitadas. Ejemplo: tareas de completación de un mensaje siguiendo la lógica de los hechos antecedentes, la inferencia de características (culturales, por ejemplo) a partir de un relato de los hechos, dar instrucciones para seguir una ruta utilizando los conceptos de paralelismo y perpendicularidad.

Aprender profundamente implica comprender de la misma manera. Esto conlleva, por una parte, el establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos previos y la información que debe llegar a constituirse en conocimiento, a través de las dinámicas de profundización y de extensión.

En la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, éste se diferencia del aprendizaje por repetición o memorístico, en la medida en que este último es una mera incorporación de datos que carecen de significado para el estudiante, y que por tanto son imposibles de ser relacionados con otros. El primero, en cambio, es recíproco tanto por parte del estudiante o el alumno en otras palabras existe una retroalimentación. El aprendizaje significativo es aquel en el que los docentes crean un entorno de instrucción en el que los alumnos entienden lo que están aprendiendo. El aprendizaje significativo es el que conduce a la transferencia. Este aprendizaje sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender. Aprendizaje significativo se opone de este modo a aprendizaje mecanicista. Se entiende por la labor que un docente hace para sus alumnos. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. El aprendizaje significativo se da mediante dos factores, el conocimiento previo que se tenía de algún tema, y la llegada de nueva información, la cual complementa a la información anterior, para enriquecerla. De esta manera se puede tener un panorama más amplio sobre el tema. El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. Tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc.

En síntesis, dice Valenzuela, se hace necesario entregar a los alumnos las herramien-



tas adecuadas para estimular un *Pensamiento de buena calidad* (crítico, creativo y metacognitivo<sup>5</sup>). Sobre esa base es posible intencionar un aprendizaje profundo de los contenidos escolares, donde el alumno sea capaz de realizar múltiples operaciones con el conocimiento adquirido y establecer relaciones disciplinares e interdisciplinares de mayor complejidad. Se hace ineludible que el alumno se apropie y consolide dichas destrezas en el proceso mismo de aprendizaje escolar, es decir, que no sólo utilice los contenidos de la disciplina como una temática circunstancial a ser procesada, sino que ponga estas habilidades en ejercicio en la clase haciéndolas parte de la disciplina y del modo de aprenderla.

Es fundamental que el diseño pedagógico sea coherente con la evaluación ya que la forma de evaluar condiciona de forma importante el qué y el cómo se aprende. Si en la evaluación, por ejemplo, se demanda sólo la reproducción de contenidos, los alumnos actuarán en consecuencia y adecuarán sus recursos cognitivos para responder adecuadamente a ese tipo de evaluación.

### **Aprendizaje/Evaluación**

En el siglo XIX se comienza a utilizar al examen para promover y calificar el desempeño estudiantil. En concordancia, el estudiante comenzó a pensar intensamente en el examen, perdiendo poco a poco el placer por el estudio. Éste comenzó a emplearse como un instrumento de control, para comprobar si se cumplía con lo programado, detectar fallas y errores, y repararlos para evitar su repetición. Hernández Ruiz (1972) señala que cuando aparece el examen desligado del método, como final de la enseñanza y para promover, el docente se deja llevar por un facilismo pedagógico, y ante una dificultad de aprendizaje que tenía el alumno, se lo mandaba a examen, obligándolo a estudiar mediante la calificación.

Ya en el siglo XX, la pedagogía deja de referirse al término "examen", para reemplazarlo por "test" en primer lugar y por "evaluación" posteriormente, hacia mediados del siglo. Las pruebas de inteligencia, con la medición del coeficiente intelectual, empleadas en los Estados Unidos a principios del siglo pasado, fueron utilizadas muchas veces para justificar las diferencias sociales.

Aparece la teoría de los tests, que utiliza los como instrumento científico, válido y objetivo para determinar mediante la medición, factores psicológicos de los individuos, como la inteligencia, las aptitudes, los intereses y el aprendizaje. Fue utilizado en la selección de las fuerzas armadas y en las escuelas, cumpliendo una función de legitimación social. Y así se

---

<sup>5</sup> Capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para descubrir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen (Beas, 2001).



centró la discusión de la supuesta científicidad del instrumento de evaluación en problemas de objetividad, validez y confiabilidad; mientras, los arbitrarios epistemológicos a partir de los cuales se construían los tests no eran debatidos. Especialistas en evaluación llegaron a afirmar que mientras el examen tradicional era "subjetivo", el test era válido y "objetivo".

Entonces el debate con relación al examen pasó a ser un debate técnico, centrado en cómo construir mejores pruebas, cómo validar estadísticamente el examen y cómo asignar mejor las calificaciones; en detrimento de los problemas de la didáctica, de la formación y del aprendizaje. Así el examen se independizó como campo de estudio. De esta forma, toda noción de aprendizaje remitió a una medición, sin analizar la dificultad para medir una cualidad (y no cantidad) en permanente evolución y transformación en el sujeto; dejándose de lado si un comportamiento observable manifiesta realmente un conjunto de sucesos internos en el sujeto; sin estudiar las dificultades para expresar en palabras adecuadas los complejos procesos de pensamiento. Y así se llega a que la evaluación o el examen se convierte en un espacio independiente del proceso áulico, pudiendo el evaluador incluso no ser el propio docente.

La "evaluación" del aprendizaje es una práctica compleja. No es sólo un problema de instrumentos. Las prácticas evaluativas, al igual que lo que sucede con la elección de las estrategias metodológicas, del diseño curricular y de la práctica docente, dependen de las concepciones básicas del sujeto de aprendizaje, de la sociedad, de la educación y de la función que cumple la institución educativa.

En la actualidad asistimos muchas veces a un desinterés por comprender los conocimientos, desinterés por "aprender". Y en ello mucho tiene que ver el posicionamiento que adopta el docente frente a la evaluación en su relación con el aprendizaje. Se observa a alumnos que van perdiendo de vista el objeto real del aprendizaje (madurar, desarrollarse, formarse como personas y como profesionales) para centrarse en intentar "adivinar" o acertar -en muchos casos- lo que deben responder en cada examen para obtener una buena calificación, en contestar no de acuerdo a lo aprendido sino según lo que suponen el profesor espera leer o escuchar.

El modelo de evaluación que se aplica condiciona tanto los objetivos que se consiguen como la forma de trabajo en los centros educativos y en las aulas, dirigiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como consecuencia muchas veces "los alumnos aprenden sólo para aprobar", considerándose que lo único importante en los programas es lo que "entra" en un examen.

Jorge Steiman (2008) nos indica que en la evaluación confluyen múltiples factores: personales (del docente y del alumno), sociales (valoración que se hace de la misma en el ám-



bito social), técnicos (elección de la metodología a emplear), político-institucionales, éticos (tanto del docente como del alumno).

El autor define a la evaluación didáctica como "... proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto socio-histórico determinado ... y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as -por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica".

Según Casanova (1999) "la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente".

A. Antúnez (1996) considera a la evaluación como instrumento de investigación del docente, con miras a la mejora del proceso, señalando que la evaluación "es un instrumento de investigación del docente, que a través de la intervención, la obtención y el tratamiento de datos, permite comprobar hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o de introducir modificaciones".

El examen entendido sólo como el medio para legitimar el saber de un individuo a través de la acreditación u obtención de un título profesional, reduce el problema a una cuestión de objetividad, validez y confiabilidad. La cuestión educativa así se reduce a cómo planificar y armar las pruebas de la mejor manera, a la validación estadística del examen y a la asignación de calificaciones. Así, al centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes sólo en la acreditación, a decir de Díaz Barriga (1990), se pervierte la relación pedagógica, transformándose en una "pedagogía del examen", donde el alumno piensa sólo en el examen, y el docente también, descuidando los problemas de formación, los procesos cognitivos y el aprendizaje. No se analiza la posibilidad de medir una cualidad en evolución en el sujeto ni si un comportamiento observable realmente manifiesta los procesos internos del sujeto. Así se llega incluso al extremo de que el evaluador no sea el propio docente, donde sólo se busca la "objetividad". El debate conceptual, las preguntas originales, el placer por saber, no forman parte de la relación pedagógica.

Liliana Sanjurjo y María T. Vera (1994) indican que con la evaluación se debería procurar "volver a recorrer el camino realizado en un intento de comprensión histórica del mismo"; alcanzar la auto-evaluación, propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de



aprendizaje.

### **Sistema de evaluación**

La evaluación tiene por objetivo la valoración del grado de aprendizaje conseguido por el estudiante. Sin embargo, ésta adquiere una nueva dimensión al girar el aprendizaje en torno al estudiante. En este sentido, debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta.

Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en la etapa final del aprendizaje y se ha concebido, de forma general, para aprobar más que para aprender; por otro lado, el estudiante enfoca su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida.

No obstante, el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente.

De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral. Se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de permitir que se reoriente el mismo y se introduzcan los necesarios reajustes, en función de las informaciones que la aplicación de la propia evaluación va suministrando. La evaluación continua, por tanto, se inicia con la evaluación inicial, continúa a lo largo de todo el proceso, y concluye con la evaluación final.

Angel Fidalgo (2011) postula que una evaluación continua no es más que un método de evaluación, en el que se realizan pruebas de forma periódica a lo largo del periodo lectivo; estas pruebas se realizan para que se pueda valorar todo el proceso de aprendizaje del alumnado y mejorarlo, a medida que transcurre el curso. Surge en contraposición de la evaluación con carácter calificador (evaluación sumativa). Su objetivo es perfeccionar el propio proceso de formación (tanto para el profesorado como para el alumnado). Por este motivo, la evaluación continua se suele asociar al paradigma aprendizaje y a la evaluación formativa.

Dice que en muchas ocasiones, se han quedado con la mitad de la frase; es decir, muchas personas creen que hacen evaluación continua por "...realización de pruebas periódicas a lo largo del periodo lectivo..." y se han dejado la segunda parte "... con el objetivo de



perfeccionar el propio proceso de formación...”, evidentemente, olvidándose del contexto natural “paradigma de aprendizaje” y sin usar el tipo de evaluación más apropiada para alcanzar el objetivo: “la evaluación formativa”.

Así, en muchas ocasiones, la evaluación continua no es más que:

- cambiar el nombre de exámen por prueba de evaluación,
- hacer más pruebas con objetivo calificador (no formador),
- hacer más tipos de pruebas calificativas, por ejemplo por trabajos, por preparar una presentación, etc.

Si se hace bien, en esta mal llamada evaluación continua, las pruebas de evaluación serán más fáciles, cortas y variadas. Esto es bueno, ya lo dice la sabiduría popular (divide y vencerás) ya que, en principio, el alumnado tendrá más posibilidades de aprobar. Si se hace mal, esta incorrectamente llamada evaluación continua, el peso fuerte lo seguirán teniendo los exámenes de siempre (calificativos) y además el alumnado tendrá más trabajo que antes (los mismos exámenes de siempre, pero alguno más de regalo).

Si hacemos evaluación continua (pero de verdad) entonces:

- la evaluación es una pieza más en un cambio de paradigma basado en el aprendizaje, frente al paradigma basado en la docencia,
- se realizarán pruebas de evaluación, no sólo para valorar el conocimiento, sino las habilidades, capacidades y competencias,
- se utilizará la evaluación continua como método formativo; es decir, se realizará evaluación continua formativa.

### **Formas de evaluación**

Los **enfoques constructivistas** orientan diferentes estrategias de evaluación. Privilegian el papel activo del alumno como creador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento, es decir abordan la evaluación formativa. La evaluación debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción personal del conocimiento. Se entiende como un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento.

Los **enfoques tradicionales** centran la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del alumno, esta tendencia, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos. Este



enfoque mide la cantidad de conocimientos logrados representados como la frecuencia de respuestas correctas. Las técnicas tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente del alumno y en el mejor de los casos el pasado reciente, las técnicas constructivistas enfatizan la evaluación del desarrollo. La evaluación tradicional mide la cantidad de información memorizada por los alumnos. En el enfoque constructivista, se centra la atención en el nivel de análisis, por lo tanto las capacidades del alumno para clasificar, comparar y sistematizar son claves para la evaluación formativa. Se obtiene de los alumnos un conjunto de construcciones personales y únicas con las que estructuran su propio conocimiento, mientras que la evaluación tradicional sitúa a los alumnos en un conjunto de construcciones validadas externamente. La evaluación en este marco tiene la intención de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que el profesor reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes. Así, la evaluación debe partir verificando lo que los alumnos ya saben. La evaluación tradicional presenta la ventaja de que es rápida de aplicar y puntuar, incluso en grupos grandes de alumnos. La desventaja es que las cuestiones o problemas a resolver se presentan en un entorno descontextualizado. Esto tiende a confundir a los alumnos y puede no dejar mucho margen para la expresión personal o la creatividad.

Por ello, paulatinamente, se está pasando del uso casi exclusivo de instrumentos clásicos, como el examen y las pruebas objetivas, basados en la recogida de información de conocimientos académicos, al uso conjunto de diversos instrumentos de evaluación alternativos que permiten valorar situaciones directamente relacionadas con la futura práctica profesional de los estudiantes.

Estos instrumentos de evaluación alternativos permiten valorar tareas complejas y significativas, similares a las que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que desarrollan competencias complejas que promueven el proceso de reflexión. Esto según Castello y Monereo (2001) es lo que se denomina evaluación auténtica, al involucrar a los estudiantes en tareas de evaluación reales, relevantes para valorar las competencias que necesitan en el desempeño profesional.

#### *Ventajas del enfoque constructivista*

- Facilita y mejora la implicación del alumnado universitario en dinámicas de trabajo colaborativo, así como en metodologías activas de aprendizaje que se llevan a cabo.
- Facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, que guardan una fuerte relación con los procesos de formación permanente.
- Influyen positivamente en otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del propio sistema de evaluación (negociación curricular, uso de metodolo-



gías activas, implicación del alumnado, mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje).

- El alumnado del profesorado aprende de forma experiencial la utilización de sistemas y modelos de evaluación formativos. Así, la evaluación se convierte también en contenido de aprendizaje.
- La puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida permite analizar y mejorar la práctica docente.

#### *Dificultades e inconvenientes del enfoque constructivista*

- Las resistencias iniciales del alumnado, debidas a la falta de costumbre y hábito en estas nuevas dinámicas de trabajo.
- Problemas que surgen durante el desarrollo de la asignatura debido a la falta de coherencia curricular en el proyecto docente, que dificultan su correcto funcionamiento.
- La mayor y diferente distribución de la carga de trabajo que suponen en comparación con los modelos tradicionales, tanto para alumnado como para profesorado.

### **Algunas experiencias a nivel internacional**

Boud (2006) considera que las innovaciones en el campo de la evaluación del aprendizaje se están desarrollando en torno a cuatro direcciones fundamentales:

1. Se están generando alternativas a las tradicionales prácticas que estaban dominadas por los exámenes de repetición de contenidos y los ensayos estandarizados.
2. Se está implicando a los estudiantes de una forma más activa, no sólo en los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje sino en los propios procesos de evaluación.
3. Se están generando nuevas formas de presentación de las producciones, realizaciones y resultados obtenidos. Una simple calificación poco o nada dice a profesores y a los propios alumnos de lo que realmente son capaces de hacer los estudiantes. ¿Cómo pueden presentar los estudiantes lo que conocen y son capaces de hacer de forma que sea comprensible por otros y que quede registrado de una forma válida y fiable?
4. Se está reconociendo el poder de la propia evaluación sobre el aprendizaje y cómo los cambios que se introducen en la evaluación tiene mucha mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes que los cambios que se puedan introducir en otros aspectos del proceso.

En la Unión Europea encontramos que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve concepciones de enseñanza y aprendizaje centradas en los procesos y las capacidades.



La adaptación de las Instituciones europeas a este nuevo marco educativo ha requerido sistemas de evaluación acorde. En este contexto es donde encontramos numerosas experiencias de evaluación formativa.

Podemos enumerar dentro de las actividades realizadas y sometidas a ponderación posterior:

- EL uso de Portafolios o Portafolios virtuales (e-portafolios)
- La exposición oral en equipos, donde son luego sometidos a la evaluación del profesor a sus pares
- La evaluación entre compañeros, definida por Topping (1988) como aquel proceso de evaluación donde los individuos juzgan la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de un nivel similar.
- La autoevaluación con posterior puesta en común de los resultados.
- El uso de servicios web para diseño de instrumentos de evaluación y evaluaciones virtuales

En forma global la puesta en marcha de estas experiencias han demostrado que estos sistemas permiten en general un mayor compromiso y motivación de los alumnos y mejora del rendimiento, tanto en relación a los aprendizajes cómo respecto a la calificación final.

Como contrapartida podemos destacar que las prácticas mencionadas provocaron resistencias iniciales tanto de alumnos cómo de profesores sobre todo por la incertidumbre que estos nuevos métodos generan, la carga de trabajo que implican y la necesidad de una mayor organización de todo el proceso educativo.

Asimismo también se menciona la dificultad de traducir un proceso de evaluación formativa a una calificación final numérica.

### **Modos de abordar la evaluación a nivel universitario**

El ámbito educativo es un campo en continuo cambio y con incesantes reformas, por ello vamos nombrar algunos modos abordar la evaluación a nivel universitario, teniendo en cuenta los condicionantes previos que repercuten en la manera de evaluar.

La *evaluación auténtica* sería la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases (Bélair, 2000).



Este nuevo enfoque de evaluación supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de una retroalimentación (*feedback*) constructiva que informa sobre el modo en que progresan los alumnos. Del mismo modo, considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas<sup>6</sup>.

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, *performance assessment*, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa (aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica).

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social. Por tanto, la función de la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible estar en la sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal propio y de los demás.<sup>7</sup>

Por su parte, otro modelo, considera que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas. Los tres momentos constituyen las dimensiones<sup>8</sup> del modelo propuesto. La primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión comprende la interacción profesor–alumnos al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos

---

<sup>6</sup> Murphy (2006) citado por Vallejo Ruiz, Mónica, Molina Saorín, Jesús, "La evaluación autentica de los procesos educativos". Revista Iberoamericana de Educación N° 64 (2014), pp. 11-25 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU.

<sup>7</sup> Escudero (2008) citado por Vallejo Ruiz, Mónica, Molina Saorín, Jesús, "La evaluación autentica de los procesos educativos". Revista Iberoamericana de Educación N° 64 (2014), pp. 11-25 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU.

<sup>8</sup> Las dimensiones propuestas son el resultado de un proyecto de investigación realizado inicialmente con profesores de educación media superior (García–Cabrerero, Secundino y Navarro, 2000; García–Cabrerero y Navarro, 2001 y García–Cabrerero, 2002) y que se ha extendido para ser aplicado en la educación superior (García–Cabrerero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008). Citado por García Cabrerero, Benilde ; Loredo Enríquez. Javier y Carranza Peña, Guadalupe. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". [Revista electrónica de investigación educativa](#). versión On-line ISSN 1607-4041 REDIE vol.10 spe. Ensenada ene. 2008



momentos previos.

El análisis y la evaluación de la docencia realizados por las instituciones, a partir de la aplicación de un cuestionario que responden los estudiantes al finalizar un ciclo escolar, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las acciones docentes. Esta evaluación sólo permite apreciar el quehacer docente al interior del aula, lo que en este texto se denomina *práctica docente*, a fin de distinguirla de la práctica más amplia, que abarca los tres momentos mencionados (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denomina *práctica educativa*.

En este sentido, el *antes* representa el pensamiento del profesor, considerado la *Dimensión A*; el *durante*, engloba la interacción en el aula y se representa en la *Dimensión B*; y el *después*, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, y se concibe como la *Dimensión C*.

*Tabla: Técnicas e instrumentos de evaluación*

Dimensión A	Dimensión B	Dimensión C
Entrevista	Observación de clases por parte de pares	Prueba de logros de los estudiantes
Análisis del programa de estudios	Entrevistas a alumnos	Evaluación de autosuficiencia de alumnos y profesores
Materiales educativos empleados	Registro y análisis de videos	
Planes de clases		Participación en proyectos de investigación, servicio social o tesis
Diarios de clases	Diagnostico instruccional con grupos pequeños	Opinión de ex alumnos
Autoevaluación	Autoevaluación	Autoevaluación
Evaluación por portafolios		

Según los autores citados, este modelo busca recuperar los resultados de la investigación sobre la práctica educativa e incorpora una postura sobre la evaluación de la docencia, en la que se considera necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente.



## Reflexiones

La evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes.

Bien utilizada, la evaluación proporciona información que permite tomar decisiones de manera más racional y fundamentada. Esto requiere ocuparse, tanto de lo que ocurre con los aprendizajes de los alumnos, como también de las formas en que se enseña. Cuando la evaluación está orientada a mejorar el sistema incluye una variedad de elementos. Constituyen objeto de la evaluación los contenidos ligados con la acreditación, pero también todos los aspectos presentes en los objetivos y en los contenidos, incluyendo el análisis de las relaciones entre los propósitos y las condiciones reales de enseñanza. Todo aquello que la enseñanza asume como relevante puede ser objeto de evaluación. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje tienen muchos puntos de contacto. Sin embargo, es necesario no confundirlas. La calidad de la enseñanza se evalúa sólo en parte por los logros de los alumnos. En buena medida, la calidad de la enseñanza se evalúa por su adecuación a los propósitos planteados y por el tipo de condiciones que ofrece para el aprendizaje.

Entendida como proceso y no como momento final, la evaluación tiene una dimensión crítica-reflexiva. Se involucra todo el proceso: la fijación de criterios, el diseño y la aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados. La retroalimentación permite trabajar no sólo sobre la tarea de los alumnos sino también sobre la planificación de la enseñanza, la modificación del contexto y la manera de trabajar de los profesionales de la educación.

El objetivo principal de la educación, es "aprender", no debiendo ser reemplazado por el "aprobar los exámenes". La cuestión central de la educación debiera pasar por la construcción de conocimiento, la aplicación significativa de conceptos y teorías. El examen es sólo un instrumento, de importancia y valía, que tiene que estar al servicio de la educación, de la que forma parte.

La evaluación debe constituirse en un proceso continuo, formativo, cualitativo e integral.



### Referencias Bibliográficas

- Boud, D. (2006). Foreword. En Cordelia Bryan y Karen Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*. New York: Routledge
- Cano García, Maria Elena. "La evaluación por competencias en la educación superior". Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Delgado García, Ana M. y Oliver Cuello, Rafael; "La evaluación continua en un nuevo escenario docente"; Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 3 N° 1/Abril de 2006; [www.uoc.edu/rusc](http://www.uoc.edu/rusc)
- Docampo, Domingo; "Espacio Europeo de educación superior: un marco de oportunidades"; [www.unican.es](http://www.unican.es)
- Domingo Roget, Ángeles; "Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria"; Rev. Panamericana de Pedagogía N° 19 (2009); México.
- Freire, Paulo; "La educación como práctica de la libertad", 9ª edición; Editorial Siglo XXI; Madrid, 1996.
- García Cabrero, Benilde ; Loredó Enríquez. Javier y Carranza Peña, Guadalupe. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". [Revista electrónica de investigación educativa](http://www.redie.org). versión On-line ISSN 1607-4041 REDIE vol.10 spe. Ensenada ene. 2008
- González Pérez, Miriam, "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria". Revista Pedagogía Universitaria. 2000. Vol 5 N°2. Centro de Estudios para Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana
- Irigoyen, Juan J.; Jiménez, Miriam Y. y Acuña, Karla F.; "Competencias y educación superior"; Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Marzo 2011, Vol. 16, N°. 48, Universidad de Sonora, México.
- López-Pastor, Victor Manuel, "El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria"
- Topping, K. (1988). "Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities", *Review Of Educational Research*, 68 (3), pp. 249-276
- Valenzuela, Jorge; "Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo"; Revista Iberoamericana de Educación N° 46/7, Julio de 2008; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Vallejo Ruiz, Mónica, Molina Saorín, Jesús, "La evaluación autentica de los procesos



educativos". Revista Iberoamericana de Educación N° 64 (2014), pp. 11-25 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU.

- Zabalza, Miguel A.; "Curriculum universitario innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas?"; III Jornada de Formación de Coordinadores, Junio de 2003; Universidad de Santiago de Compostela.